



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação  
2013

**Maria Leonor da  
Costa Dias**

**Escola, Saúde e Sociedade: Estudos de Avaliação  
de Projetos de Educação para a Saúde**



**Maria Leonor da  
Costa Dias**

**Escola, Saúde e Sociedade: Estudos de Avaliação  
de Projetos de Educação para a Saúde**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática e Formação – Ramo Avaliação, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria João de Miranda Nazaré Loureiro, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e da Doutora Maria Isabel Guedes Loureiro, Professora Catedrática da Escola Nacional de Saúde Pública da Universidade Nova de Lisboa.

## **Dedicatória**

*“ (...) Vais desistir? Hum..., bom, então também já posso fazer o mesmo (...) ”*

Para ti meu filho que me “obrigaste” a concluir este percurso, para que nunca desistas de nada, principalmente de ti e das tuas capacidades.

## **o júri**

presidente

**Doutor Aníbal Manuel de Oliveira Duarte**  
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

**Doutora Maria Margarida Nunes Gaspar de Matos**  
Professora Catedrática da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

**Doutora Maria Isabel Guedes Loureiro**  
Professora Catedrática da Escola Nacional de Saúde Pública da Universidade Nova de Lisboa

**Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa**  
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro

**Doutora Maria Palmira Carlos Alves**  
Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho

**Doutor Jorge Manuel Rodrigues Bonito**  
Professor Auxiliar da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora

**Doutora Maria João de Miranda Nazaré Loureiro**  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

## agradecimentos

*Escola, Saúde e Sociedade: Estudos de Avaliação de Projetos de Educação para a Saúde*

---

*Agradecimentos de A a Z*

A todos os envolvidos<sup>1</sup> e a todos que de uma forma direta<sup>2</sup> ou indireta<sup>3</sup> colaboraram para a concretização do presente estudo que, estamos em crer, contribuirá para apoiar as nossas crianças e adolescentes.

**Bem-hajam!**

*“ O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem.*

*Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.”*

Fernando Pessoa

---

<sup>1</sup> Agrupamentos de Escolas envolvidos, um por Direção Regional de Educação, nas pessoas do Diretor, Coordenador da Educação para a Saúde, outros docentes e alunos.

<sup>2</sup> Dra.ªs **Loureiro**, Maria João e Isabel; Dra. Nilza Costa; Dra. Anabela Pereira; Dra. Maria do Rosário Mendizabal; Dr. Jorge Bonito.

<sup>3</sup> Família (em especial Zé Alberto, Zé Miguel e Andreia) e amigos (inclui os 5 companheiros de “estrada”, Ana, António, Armando, Luís e Rui).

## palavras-chave

Projetos de Educação para a Saúde, Estudo multicaseos, Avaliação, Práticas de referência

## resumo

Considerando que a escola tem como missão formar cidadãos saudáveis, conscientes e responsáveis, é de importância primordial que a Educação para a Saúde (EpS) integre o Projeto Educativo (PE) e seja abordada de forma transversal, numa dimensão essencial ao percurso educativo e formativo dos jovens. Tendo em conta o contexto educativo concreto de cada escola/agrupamento e o quadro legislativo vigente, deve ser criado um Projeto de Educação para a Saúde (PEpS). Este terá como objetivo fomentar a capacitação (*empowerment*) de crianças e adolescentes, dotando-as de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à saúde e ao bem-estar físico, social e mental.

A partir da leitura efetuada do atual quadro de conhecimentos dos domínios abrangidos – avaliação, projetos e promoção e educação da saúde em meio escolar, constatou-se a escassez de estudos de avaliação, em Portugal, nesta área.

No estudo multicaseos desenvolvido, em que se explorou uma metodologia de índole qualitativa, procedeu-se à descrição e avaliação das dinâmicas de implementação de cinco PEpS. Os projetos foram avaliados a partir de cinco dimensões avaliativas (organizacional, comunitária, ecológica, psicossocial e curricular), em resultado da triangulação de dados recolhidos através de análise documental, de observações e da análise de entrevistas. A avaliação considerou o contexto e alicerçou-se sobre uma *démarche* de referencialização. Fez apelo a uma perspetiva de avaliação holística e interativa, como construção e coconstrução coletiva de sentido. O protocolo construído – “Referencial de Avaliação”, que se configura como um dos contributos deste estudo, compreendeu a seleção de critérios de qualidade para um PEpS, fundamentados na literatura da especialidade e de indicadores. O estudo evidenciou práticas consideradas de referência nas dinâmicas de implementação dos PEpS. Contudo, só para um dos projetos se registou os critérios de qualidade que o permitem definir como um “bom” projeto. A título de exemplo, refira-se a estrutura coesa da equipa educativa, cujos elementos têm funções claramente definidas, aliada a forte liderança.

A análise dos resultados e a literatura consultada possibilitou definir recomendações, que se sistematizaram num guião de práticas de referência, nomeadamente, integração da EpS no PE, aposta numa forte liderança, trabalho de equipa e continuidade de ação. O guião apresenta-se como um contributo que pode potenciar a articulação entre teoria e prática no que respeita à implementação da EpS em escolas portuguesas.

## keywords

Health Education Projects, Multicase Study, Evaluation, Reference practices

## abstract

Considering that the school's mission is to train healthy, conscious and responsible citizens, it is of vital importance that Health Education (HE) incorporates the Educative Project (EP) and approaches, from a transverse perspective, this essential dimension of the educational and training path of the youngsters. Taking into consideration the specific educational context and the existing legislative framework, it must be created, within each school, Health Education Projects (HEP). These projects will be essential to promote children and adolescents' empowerment, by enhancing their knowledge, attitudes and values that will help them to make choices and decisions which are appropriated to health and physical, social and psychological well-being. From the analysis of the literature on the topic and regarding the areas covered in this study - evaluation, projects, promotion and health education in schools - it was observed a lack of evaluation studies in Portugal, in this particular subject.

It was thus carried out a multiple case study. We have followed a qualitative methodology, by describing and evaluating the dynamics of implementation of five HEP. The projects were evaluated according to five dimensions (organizational, community, environmental, psychosocial and educational), as a result of the triangulation of data collected through document analysis, observations and discussion of the interviews' content analysis. The evaluation model took in consideration the HEP context and was based on a *démarche de référentialisation*. It asked for a holistic and interactive perspective of evaluation - both a process of construction and collective co-construction of meaning. The development of the evaluation protocol - "Evaluation Framework" - which constitutes one of the contributions of this study, involved the selection of quality criteria based on the literature review, as well as the selection of indicators.

The present study found practices considered 'of reference' regarding the implementation dynamics of HEP. However, only one of the projects possesses quality criteria that allow it to be defined as a "good" project. For example, we may refer to the cohesive structure of the educational team, whose members have clearly defined roles, allied to a strong leadership.

From the data collected and the literature on the topic, recommendations were defined, namely: the integration of HE in the EP, the reinforcement of a strong leadership, teamwork and continuity of action. These recommendations are systematised in a guide which presents itself as a contribution to enhance the link between theory and practice, so HE may be implemented in Portuguese schools.

## **mots clé**

Projets d'Éducation pour la Santé, Études multicas, Évaluation, Pratiques de référence

## **résumé**

Partant de l'idée que la mission de l'école est la formation des citoyens en bonne santé, conscients et responsables, il est primordial que l'Éducation pour la Santé (EpS) intègre le Projet Éducatif (PE) et que ce soit abordée d'une manière transversale, en étant une dimension essentielle pour le parcours éducatif et formatif des jeunes. En ce sens, et en tenant compte du contexte spécifique de l'enseignement et du cadre législatif existant, il faut créer, dans chaque école ou regroupement d'écoles, un Projet d'Éducation pour la Santé (PEpS). Cette création aura l'objectif principal de promouvoir le *empowerment* des enfants et des adolescents, en leur fournissant les connaissances, les attitudes et les valeurs qui puissent les aider à faire des choix et à prendre des décisions adéquates pour la santé et le bien-être physique, social et mental.

De la lecture faite du cadre actuel des connaissances sur les domaines couverts - l'évaluation, les projets, la promotion de l'éducation pour la santé dans un moyen scolaire, on constate que les études d'évaluation sont rares, au Portugal, dans ce domaine.

Dans une étude de cas pluriels développée, où l'on a exploré une méthodologie qualitative, on a procédé à la description et à l'évaluation des dynamiques de création et de pratiques développées de cinq PEpS. Les projets ont été évalués à partir de cinq dimensions d'évaluation (organisationnelle, communautaire, écologique, psychosociale et concernant les programmes d'études), à la suite de la triangulation des données recueillies par l'analyse de documents, les observations et l'analyse des interviews. L'évaluation proposée considère le contexte où les PEpS sont insérés, et elle est fondée sur une démarche de référencement. On fait appel à une perspective d'évaluation holistique et interactive, sous le point de vue des acteurs, en défendant une construction et construction partagée de sens collectif. Le protocole – "Évaluation de Référence" qui est présenté, constitue l'une des contributions de cette étude, et il comprend la sélection de critères basés sur la littérature spécialisée et des indicateurs.

La présente étude a constaté des pratiques considérées de référence dans la dynamique des PEpS. Pourtant, un seul projet enregistre les critères de qualité qui permettent de le définir comme un "bon" projet, en présentant, par exemple, la cohésion de l'équipe éducative, dont les membres ont des rôles clairement définis, orientée par un fort esprit de leadership.

L'analyse des résultats et les indications de la littérature consultée ont permis de définir des recommandations, qui sont systématisées dans un guide de pratiques de référence notamment, l'intégration des EpS dans le PE, supporté par un fort leadership, un bon travail d'équipe et la continuité de l'action. Le guide se présente comme une contribution qui peut renforcer l'articulation entre la théorie et la pratique à travers l'implémentation des EpS aux regroupements des écoles portugaises.





## Índice Geral

---

Dedicatória.....	ii
Júri .....	iii
Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Résumé.....	vii
Índice Geral .....	viii
Lista de siglas e acrónimos .....	xi
Lista de quadros .....	xii
Lista de figuras .....	xiii
Lista de anexos.....	xiv
Lista de apêndices.....	xv

### **PARTE I – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO ..... 1**

#### **Capítulo I - Apresentação do estudo ..... 3**

1.1 Justificação e importância do estudo.....	4
1.2 Contexto e definição da problemática.....	6
1.3 Questões de investigação e objetivos do estudo .....	13
1.4 Caracterização do estudo e sua natureza .....	14
1.5 Organização da tese .....	15

### **PARTE II – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO ..... 19**

#### **Capítulo II – Escola, Saúde e Sociedade ..... 21**

##### **2.1 A escola e a educação para a saúde na sociedade atual..... 22**

2.1.1 Papel da escola na sociedade atual: desenvolvimento integral do aluno.....	22
2.1.2 Saúde, Educação para a Saúde e Promoção da Saúde: conceitos em evolução	25
2.1.3 A Educação para a Saúde em meio escolar: uma prioridade estratégica.....	28
2.1.4 Escolas Promotoras de Saúde (EPS): princípios e dimensões .....	33
2.1.5 Normativos da implementação da EpS em Portugal: breve resenha histórica .....	38

<b>2.2 Avaliação de Projetos de Educação para a Saúde em meio escolar .....</b>	<b>42</b>
2.2.1 Projetos Educacionais: do conceito à avaliação .....	42
2.2.2 Projetos de Educação para a Saúde (PEpS): dos normativos atuais, à planificação, implementação e avaliação .....	47
2.2.3 Avaliação de dinâmicas de implementação de PEpS: sistematização de estudos recentes .....	55
2.2.4 Práticas de referência nas dinâmicas de implementação da EpS: definição e características.....	61
 <b>PARTE III - ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>65</b>
 <b>Capítulo III – Metodologia da Investigação .....</b>	<b>67</b>
3.1 Opções metodológicas e natureza do estudo .....	68
3.2 Descrição do estudo.....	72
3.2.1 Autorização do estudo.....	76
3.2.2 Participantes no estudo.....	76
3.3 <i>Dérmarche</i> de referencialização .....	77
3.3.1 Objeto de estudo .....	79
3.3.2 Referencial de Avaliação.....	79
3.3.3 Grelha de Avaliação .....	88
3.3.4 Validação de documentos (Referencial de Avaliação, Ficha de Registo de Dados e Guiões de entrevistas).....	88
3.4 Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados .....	90
3.4.1 Análise documental .....	90
3.4.2 Observação não participada das atividades dos Projetos .....	92
3.4.3 Inquérito por entrevista.....	93
3.5 Procedimentos relativos ao tratamento e análise de dados.....	99
 <b>Capítulo IV - Apresentação e interpretação dos resultados .....</b>	<b>101</b>
4.1 Apresentação de resultados .....	102
4.1.1 PEpS do Agrupamento de Escolas A – Liderança e coesão .....	102
4.1.2 PEpS do Agrupamento de Escolas B - Relações interpessoais .....	123
4.1.3 PEpS do Agrupamento de Escolas C - Educação por pares.....	141
4.1.4 PEpS do Agrupamento de Escolas D - Ligação à comunidade.....	162
4.1.5 PEpS do Agrupamento de Escolas E - Gabinete de Apoio ao Aluno e Família ..	186
4.2 Reflexões finais sobre a avaliação dos PEpS .....	207

<b>PARTE IV - CONCLUSÃO .....</b>	<b>215</b>
<b>Capítulo V - “Práticas de referência em PEpS – Guião de implementação em meio escolar” .....</b>	<b>217</b>
5.1 Práticas de referência em PEpS – Guião de implementação em meio escolar .....	218
5.1.1 A construção do PEpS .....	220
5.1.1.1 O Diagnóstico .....	222
5.1.1.2 O Prognóstico - Planeamento.....	224
5.1.1.3 A Implementação do Projeto.....	228
5.1.1.4 A Avaliação do Projeto.....	230
5.1.2 Notas Finais.....	233
<b>Capítulo VI - Conclusões e implicações do estudo .....</b>	<b>235</b>
6.1 Conclusões .....	236
6.2 Limitações.....	242
6.3 Sugestões para investigações futuras .....	244
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>247</b>

## **Lista de siglas e acrónimos**

---

Siglas e acrónimos utilizados e que surgem ao longo do texto com o intuito de facilitar a sua leitura.

<b>Siglas</b>	<b>Designação</b>
<b>CEB</b>	Ciclo do Ensino Básico
<b>CEF</b>	Curso de Educação e Formação
<b>DGIDC</b>	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
<b>DRE</b>	Direção Regional de Educação
<b>DST</b>	Doenças Sexualmente Transmissíveis
<b>DT</b>	Diretor de Turma
<b>EDS</b>	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
<b>EpS</b>	Educação para a Saúde
<b>EPS</b>	Escola Promotora de Saúde
<b>GAAF</b>	Gabinete de Apoio ao Aluno e Família
<b>GTES</b>	Grupo de Trabalho da Educação Sexual
<b>IDT</b>	Instituto da Droga e da Toxicodependência
<b>IPJ</b>	Instituto Português da Juventude
<b>IUHPE</b>	International Union for Health Promotion and Education
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>MOODLE</b>	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
<b>MS</b>	Ministério da Saúde
<b>NESASE</b>	Núcleo de Educação para a Saúde e Ação Social Escolar
<b>NUD*IST</b>	Non-numerical Unstructured Data * Indexing Searching and Theorizing
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>PE</b>	Projeto Educativo
<b>PEpS</b>	Projeto de Educação para a Saúde
<b>PCT</b>	Projeto Curricular de Turma
<b>PNSE</b>	Programa Nacional de Saúde Escolar
<b>PROSEPE</b>	Projeto de Sensibilização e Educação Florestal da População Escolar
<b>PrS</b>	Promoção da Saúde
<b>REEPS</b>	Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde
<b>RNEPS</b>	Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde
<b>SHE</b>	Schools for Health in Europe
<b>TEIP</b>	Território Educativo de Intervenção Prioritária
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
<b>VIH-SIDA</b>	Vírus da Imunodeficiência Humana - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

## Lista de quadros

---

<b>Quadro 1</b> - Intervenientes no Projeto de Educação para a Saúde.....	53
<b>Quadro 2</b> - Sistematização de estudos recentes de EpS.....	57
<b>Quadro 3</b> - Plano de investigação do estudo.....	74
<b>Quadro 4</b> - Síntese do desenho metodológico do estudo .....	75
<b>Quadro 5</b> - Designação dos PEpS .....	77
<b>Quadro 6</b> - Critérios de qualidade do objeto em estudo – PepS.....	80
<b>Quadro 7</b> - Referencial de Avaliação .....	81
<b>Quadro 8</b> - Estrutura da Grelha de Avaliação.....	88
<b>Quadro 9</b> - Reformulação do Referencial/Dimensão Organizacional .....	89
<b>Quadro 10</b> - Reformulação do Referencial /Dimensão Curricular .....	90
<b>Quadro 11</b> - Análise documental - Sub-dimensões analisadas.....	91
<b>Quadro 12</b> - Exemplo de avaliação do PEpS D decorrente da análise documental.....	92
<b>Quadro 13</b> - Grelha de análise das entrevistas por categorização <i>a priori</i> .....	99
<b>Quadro 14</b> - Triangulação de dados/Ficha de Registo de Dados .....	100
<b>Quadro 15</b> - Síntese da avaliação dos PEpS/Apresentação da prática de referência dominante.....	214
<b>Quadro 16</b> - Intervenientes no Projeto de Educação para a Saúde.....	224
<b>Quadro 17</b> - Instrumentação (Grelha de Avaliação) .....	231

## Lista de figuras

---

<b>Figura 1</b> - A sociedade, a escola e os Projetos de Educação para a Saúde e sua avaliação .....	3
<b>Figura 2</b> - Esquema de desenvolvimento integral do aluno e determinantes da saúde ...	28
<b>Figura 3</b> - Dimensões das Escolas Promotoras de Saúde (Adaptado de Navarro, 1999)	36
<b>Figura 4</b> - Planeamento e Avaliação de Projetos (Adaptado de Capucha, 2008; Figari, 1996).....	55
<b>Figura 5</b> - Um esquema para a construção de um PEpS.....	221

## **Lista de anexos**

---

(em CD-ROM)

**Anexo A** – Autorização da implementação do estudo - ME/ DGIDC

**Anexo B** – Autorização dos Agrupamentos de escolas - Carta/resposta enviada pelos órgãos de gestão

**Anexo C** – Lista dos Agrupamentos de escolas enviado pelo NESASE/DGIDC



## **Lista de apêndices**

---

(em CD-ROM)

**Apêndice A** – Pedido de autorização da implementação do estudo aos Agrupamentos de escolas

**Apêndice B** – Grelha de Avaliação

**Apêndice C** – Ficha de Registo de Dados

**Apêndice D** – Ficha de Registo de Dados preenchidas dos PEpS A, B, C, D e E

**Apêndice E** – Guião da entrevista (professores e alunos)

**Apêndice F** – Grelha de Avaliação preenchidas dos PEpS A, B, C, D e E

**Apêndice G** – Transcrição das entrevistas



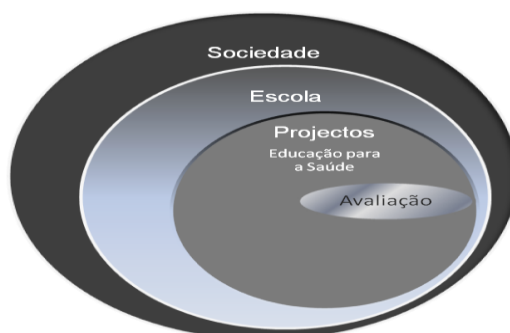
## **PARTE I – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO**



## Capítulo I - Apresentação do estudo

Este trabalho surge no âmbito do Programa Doutoral em Didática e Formação, Ramo Avaliação, da Universidade de Aveiro, frequentado durante os anos letivos de 2008 a 2011. A escolha desta pós-graduação reflete o interesse pessoal e profissional pela problemática da avaliação e a sua contextualização em projetos educacionais de natureza transversal no domínio da Promoção e Educação para a Saúde.

Defendemos que analisar a escola em termos de projetos, nomeadamente Projetos de Educação para a Saúde (PEpS), como faremos, não terá sentido se não o fizermos tendo em conta a sua inserção na sociedade, conforme se pretende explicitar na figura 1. A escola deve ser encarada como um produto da sociedade e simultaneamente, como um processo para alcançar e integrar essa mesma sociedade, procurando contribuir para a procura de soluções para os seus problemas, (Barroso, 2003; Lima, 1992; Matos, 2009). Tendo em conta que alguns desses problemas se prendem com a saúde, procurámos nas subsecções seguintes e no capítulo II clarificar os construtos associados. Perspetivamos como pode a escola promover estilos de vida saudáveis, ou seja, fomentar a Educação para a Saúde (EpS), enquanto prioridade educativa, através da implementação de PEpS e sua avaliação, tendo em vista clarificar e recortar o objeto do estudo que desenvolvemos.



**Figura 1** - A sociedade, a escola e os Projetos de Educação para a Saúde e sua avaliação

O presente capítulo apresenta globalmente a contextualização da problemática em estudo e fundamenta a sua relevância. Descreve, no essencial, a metodologia da investigação proposta, definindo as questões de investigação e os objetivos e expõe a organização da tese.

## 1.1 Justificação e importância do estudo

As principais razões para o empreendimento deste estudo relacionam-se com motivações pessoais, bem como a constatação, a partir da leitura que fizemos do atual quadro de conhecimentos dos domínios abrangidos – avaliação, projetos e promoção e educação para a saúde em meio escolar, da escassez de estudos de avaliação, em Portugal, nesta área.

A escolha desta problemática irrompe, também, do decurso de situações de observação, reflexão e vivências pessoais, dado o envolvimento, como docente e coordenadora de um desses projetos, que nos suscitaram um apelo a um conhecimento mais aprofundado e a uma visão mais distante e imparcial enquanto investigadora.

Realça-se, ainda que, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida empreendida, se efetuou no curso de mestrado, um estudo, igualmente na área da EpS em meio escolar, o que reflete o interesse do ponto de vista académico-científico nesta área, reconhecendo-a como fundamental para dar respostas aos desafios educacionais que visam a formação integral dos alunos.

Esclarecidas as motivações pessoais, importa agora contextualizar e justificar a pertinência do estudo, à luz do atual paradigma de conhecimento diretamente relacionado com a sua problemática.

É hoje inegável que a escola não pode só preocupar-se em “reproduzir” conhecimento, limitando-se a trabalhar conteúdos conceptuais. Encarada como um local de formação deve consciencializar-se cada vez mais do importante papel que desempenha no desenvolvimento integral dos jovens (*empowerment*), perspetivando o seu bem-estar (IUHPE, 2009; Loureiro, 2000a, 2004a; Matos, 2009). Só desta forma pode conquistar uma mobilidade e flexibilidade que lhe permita responder eficazmente aos problemas sociais e económicos (Nóvoa, 1990) e contribuir para formar cidadãos educados e produtivos mas também, e não menos importante, cidadãos satisfeitos e saudáveis. A escola deve constituir-se, assim, como prossecutor das políticas de educação e de saúde (Perea, 2009), assumindo-se como Escola Promotora de Saúde (EPS) (Loureiro, 2000; Navarro, 1999; Rodrigues, Pereira & Barroso, 2005), estimulando e apoiando as potencialidades das crianças e dos jovens.

Com base nos pressupostos atrás referidos, as políticas educativas veiculadas pelo Ministério da Educação vão no sentido de complementar o trabalho desenvolvido pela família e garantir o acesso dos jovens à EpS. Realçam a importância da sua integração no Projeto Educativo das escolas/agrupamentos, de forma a aliar a educação e a saúde

no contexto escolar, constituindo-se como referência o Despacho nº 25 995/2005 de 16 de dezembro, o edital da DGIDC de 2 de fevereiro de 2006 e o Despacho nº 2506/2007 de 20 de fevereiro. Considerando a transversalidade do tema, uma vez que a EpS não é “mais uma disciplina” (GTES, 2007; Loureiro, 2001) têm sido implementados nas escolas portuguesas, programas globais de EpS.

Decorridos cinco anos de implementação dos PEpS, constata-se que os estudos de avaliação efetuados da realidade portuguesa são escassos e fornecem, sobretudo, dados quantitativos (Carvalho *et al.*, 2007; Loureiro, 2004a; ME-GTES 2007; ME/GEPE, 2009). De acordo com estudos internacionais realizados (Aldinger *et al.*, 2008; Gugglberger 2011; Vince Whitman & Aldinger, 2009), entende-se que é necessário analisar qualitativamente as dinâmicas de implementação destes projetos tendo em vista caracterizar práticas de referência e fornecer recomendações que estimulem a sua adoção.

Em virtude da constatação de existência de poucos estudos qualitativos centrados na problemática da avaliação do processo de implementação dos PEpS nas escolas/agrupamentos portuguesas, área ainda pouco estudada, sentimos necessidade de intentar uma exploração neste domínio. Ao preconizarmos proceder a uma avaliação externa das dinâmicas estabelecidas nos PEpS, segundo uma opção metodológica qualitativa, privilegiamos o seu estudo em profundidade, a sua compreensão global e precisa (Aldinger *et al.*, 2008; Vince Whitman & Aldinger, 2009) de forma a dar respostas a situações problemáticas que possam ter surgido e, essencialmente, para elencar e divulgar práticas de referência no que concerne à sua implementação, que permitam caracterizar um “bom” PEpS.

Apesar de se admitir a importância da avaliação dos projetos, é forçoso reconhecer que apenas um número limitado a comporta (Nóvoa *et al.*, 1993). Importa, pois, fomentar esse procedimento interno, que sempre que possível deverá ser complementado com a análise externa de avaliadores alheios à equipa de conceção e implementação (Freitas, 1997). Neste sentido, afigurou-se importante, como foi já referido, perspetivar essa avaliação (Capucha, 2008; Freitas, 1997; GTES, 2007) com carácter qualitativo do processo dos PEpS, suportado num conjunto de questões prévias que nortearam a investigação: “Como deve estar estruturado um PEpS? Como avaliar práticas de referência no que respeita às dinâmicas de implementação de PEpS? Em que medida as dinâmicas de implementação de PEpS se constituem como práticas de referência? O projeto desenvolveu práticas de referência? Que práticas de referência caracterizam um “bom” PEpS? Que elementos emergem da avaliação de práticas de implementação de

PEpS, consideradas de referência, que se possam constituir como recomendações gerais para a sua divulgação e adoção?"

Cremos que as respostas às questões anteriormente colocadas podem ser obtidas, em parte, no conhecimento produzido por esta e outras investigações a realizar, pelos próprios professores, conhecedores das realidades e de problemáticas de interesse educacional. Ao adotarem uma postura reflexiva, interventiva e investigativa, colaboram para suprimir ou (re)definir dificuldades que a escola possa enfrentar (Alarcão, 2001).

Face ao exposto todos os contributos, mesmo os mais modestos, afiguram-se importantes para a compreensão da realidade destes projetos, nomeadamente, no que se refere às suas dinâmicas de implementação e à efetividade das modalidades de intervenção, junto dos jovens (GTES, 2007; IUHPE, 2009). Ao patentear os níveis de qualidade atingidos, contribuem, ainda, para a reflexão que se impõe, entre intervenientes e decisores políticos, sobre a sua continuidade, e ou (re)dimensionamento.

## 1.2 Contexto e definição da problemática

Este subcapítulo apresenta a problematização alicerçada num enquadramento geral – **Escola, Saúde e Sociedade** - a partir do qual se procurou constituir o quadro teórico e orientar a procura de respostas às perguntas de partida (Quivy, 1992).

A vida e o mundo são hoje mais complexos e sofisticados. As sociedades modernas enfrentam desafios que esperam que a escola possa contribuir para a sua resolução como “agência formadora e socializadora” por excelência, que é. Uma das tarefas mais difíceis atualmente é a função de educar, a qual deve contribuir para um desenvolvimento integral e pleno do ser humano (Costa, 2008). Um desafio permanente e exigente, pois, é necessário estar preparado para ajudar as crianças, adolescentes e jovens a entenderem o mundo e o tempo em que vivem e a tornarem-se seres humanos produtivos, intervenientes, solidários, responsáveis e felizes (Matos & Sampaio, 2009).

Para tentar dar resposta a essas diferentes exigências, o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI expressa que, a educação deve organizar-se em torno de quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser, explicitando o princípio do aprender a ser, como a via essencial que completa os outros princípios (Delors, 2005).

No contexto atual, valorizam-se “as capacidades de lidar com a complexidade, de resolver problemas, de localizar e usar a informação pertinente, de criticar e avaliar os resultados conseguidos” (Ponte 1997, p. 30), visando implicitamente o sucesso



profissional, relegando para segundo plano o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que visem o bem-estar e a adoção de estilos de vida saudáveis (GTES, 2007; IUHPE, 2009). Não queremos com isto afirmar que os valores pessoais e sociais conducentes a estilos de vida saudáveis perderam importância para as sociedades, contudo, as atividades ligadas à sua promoção têm vindo a ser desvalorizadas.

Pugnando por uma sociedade humana e humanizadora, selecionamos, por isso, a prioridade educativa como aliada incontornável da saúde na edificação de uma ordem societal, onde todos contam e cada um possa ser capacitado (*empowerment*) para melhorar o seu nível de literacia em saúde (Carvalho, 2002; GTES, 2007; Loureiro & Miranda, 2010; Matos, 2009; Tones & Tilford, 1994), recuperando, assim, a centralidade da pessoa na sua mais plena e inviolável dignidade (Carneiro, *in* Delors, 2005).

A adolescência é um período crucial para a formação da identidade. O facto de os adolescentes terem, atualmente, muita facilidade em obter informação não garante que as suas escolhas para estilos de vida saudáveis sejam as mais adequadas. A discrepância entre “informação” e “adoção de comportamento”, leva a que a escola, enquanto organização formadora, detenha a “obrigação” de aplicar medidas promocionais que ajudem os jovens a transformarem os seus conhecimentos em práticas de bem-estar e saúde, de forma articulada, autónoma e responsável (Loureiro, 2000a; Matos, 2005, 2009).

Concebida como a organização mais adequada para promover a saúde de todos e a integração na sociedade, a escola é considerada como “um espaço de excelência que tem uma influência decisiva nos comportamentos das crianças e dos jovens, no seu desenvolvimento académico e emocional” (IUHPE, 2009; Matos, 2009). Deve ser, por isso, um espaço seguro e saudável, tendo como uma das suas obrigações facilitar a adoção de comportamentos saudáveis, encontrando-se por isso numa posição ideal para promover e manter a saúde da “comunidade educativa” (GTES, 2007; Loureiro & Miranda, 2010). Preconizamos, pois, que a escola de hoje desempenhe papéis que excedem em muito a mera transmissão e aquisição de conhecimentos. Estamos de acordo com Paulo Freire (1997, p. 15) quando afirma “Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”.

Perante este novo paradigma educacional, a escola deve ser repensada nas suas várias dimensões; na forma como se organiza, na forma como se processam o ensino e a aprendizagem, nos valores que transmite, nos papéis dos seus principais agentes, consagrando-lhe uma visão mais alargada do que a mera transmissão de saberes, como

já foi afirmado. É indiscutível que a sua missão consiste em formar cidadãos conscientes, intervenientes, responsáveis e fundamentalmente felizes (Matos, 2009).

Tendo em consideração os pressupostos acima enunciados urge, implementar mudanças profundas na escola. Mudanças que só serão efetivas se se envolverem os seus principais agentes. A eficácia na implementação de alterações ao nível da organização escolar, implica “mudanças fundamentais na maneira como as pessoas pensam e interagem” (Senge *et al.*, 2005, p. 24). Acreditamos que a melhoria da qualidade da educação se constrói principalmente a partir do interior da própria escola, através de um trabalho reflexivo e crítico de todos os atores envolvidos (Afonso, 2005). Partilhamos a teoria de que a mudança em educação requer uma escolha bem pensada “entre uma trajetória a seguir e outra a deixar para trás” (Hargreaves, 1998, p. 21). Aqui destaca-se o papel dos professores. Estes profissionais têm uma palavra decisiva em qualquer tentativa de implementação de reais alterações no sistema educativo face aos desafios que se colocam às novas gerações. São eles que operacionalizam as mudanças a alcançar. Em todo este processo, o papel, a atitude e o posicionamento do professor é fundamental face a este novo paradigma educacional, que como já foi referido, deve privilegiar a questão do aprender, nas suas vertentes, ser, conhecer, fazer e viver juntos. Neste sentido, é importante que os professores assumam a promoção da saúde no sentido amplo do termo não se limitando a abordagens simplistas das doenças, nem tão pouco privilegiando apenas a informação (Jourdan, 2011). É preciso, sim, uma resposta organizada de todo o sistema envolvente para que a EpS tenha influência na vida das crianças e jovens, com a finalidade de adquirirem competências pessoais e sociais que conduzam a um incremento do seu nível de literacia em saúde (Carvalho, 2002; Loureiro & Miranda, 2010; Navarro, 1999).

Na implementação da EpS importa, ainda, compreender o contexto da escola onde se pretendem introduzir transformações, ou seja, apreender o contexto onde trabalham e interagem docentes e alunos, conhecer o modo de funcionamento da escola. Como referem Fullan & Hargreaves (2001) muitas tentativas de melhorar o ensino e a formação dos alunos têm-se baseado em teorias que dão pouca importância aos contextos sociais em que a escola está inserida. Consigna-se que, não é possível recorrer a estratégias estandardizadas e padronizadas para implementar com êxito, projetos educacionais, “a sensibilidade ao contexto é fundamental” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 64).

Comungamos com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1997) ao considerar que é fundamental capacitar os indivíduos para identificarem os seus problemas e necessidades, utilizarem adequadamente os recursos, aprenderem durante toda a vida,

preparando-se para todos os estádios do seu desenvolvimento e assumirem cada vez mais a responsabilidade pela sua saúde e por estilos de vida saudáveis. As intervenções necessárias conducentes ao *empowerment* iniciam-se na escola e exigem uma intervenção articulada de todos os setores, de modo concertado. Implicam esforços conjuntos dos vários agentes da promoção da saúde no sentido de incrementar a cidadania em saúde (García Martínez *et al.*, 2000; Matos & Sampaio, 2009).

Estamos de acordo com Von Amann, (*in* News, 17, 2010) quando refere que:

“ (...) edificar na Sociedade e na Escola uma nova cultura de saúde, assente na responsabilidade, autonomia e respeito é fundamental na formação da comunidade educativa, em geral, e em particular nos alunos, de modo a que, cada elemento adquira maior controlo sobre as decisões e ações que afetam a sua saúde, levando-os a agir individualmente e coletivamente sobre a sua própria saúde, a da sua família e da sua comunidade”.

Com base nos pressupostos enunciados, a implementação da EpS em contexto escolar é capaz de gerar processos de incidência social referentes à capacidade dos alunos melhorarem a qualidade de vida na sua mais ampla dimensão. Nestes processos, a ação determinada por o substantivo “educação” e a finalidade por o adjetivo “para a saúde” (García Martínez *et al.*, 2000) repercutir-se-ão numa sociedade mais saudável e no desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania (Matos, 2005). Como tal é necessária a efetiva introdução da EpS em contexto educativo. Para isso não basta que se proceda à alteração dos currículos dos cursos, implementando medidas que visem promover a futura integração de disciplinas/áreas relacionadas com a temática; é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar no sentido desta temática ser integrada num programa global de escola, quer nas áreas curriculares quer ao nível do currículo oculto e de políticas facilitadoras de escolhas saudáveis. Compete à escola adotar um projeto educativo que defina linhas orientadoras no sentido de incluir a temática da EpS no projeto curricular de escola/agrupamento e consequentemente nos projetos curriculares de turma. Cabe, assim, aos professores gerir esta nova área em parceria com os técnicos de saúde, constituindo um programa de educação para a saúde, adequando-o a cada situação específica e contexto particular (Andrade, 1995). Intervir na escola de modo a assegurar um espaço e um tempo privilegiados, simultaneamente de Educação e de Promoção de Saúde será sem dúvida a finalidade de um programa de saúde escolar. Concordamos com Gro Harlem Brundtland, Ex-Diretora

da OMS (*in* PNSE, 2006, p.3) quando refere que: “Um programa de saúde escolar efetivo (...) é o investimento de custo-benefício mais eficaz que um País pode fazer para melhorar, simultaneamente, a educação e a saúde”.

Urge, pois, que todas as escolas sejam Promotoras de Saúde.

Uma Escola Promotora da Saúde (EPS) procura, em todos os momentos educativos, “desenvolver conhecimentos, habilidades e destrezas para o auto cuidado da saúde e a prevenção de condutas de risco; fomenta uma análise crítica e reflexiva sobre os valores, condutas, condições sociais e estilos de vida” (Maciel, *et al.*, 2010, p. 390). Os mesmos autores referem ainda que a EPS

“contribui para a melhoria da saúde e do desenvolvimento humano; facilita a participação de todos os elementos da comunidade escolar na tomada de decisões; colabora na promoção de relações socialmente igualitárias entre as pessoas, na construção da cidadania e democracia, e reforça a solidariedade, o espírito de comunidade e os direitos humanos” (p. 390).

As EPS apoiam e desenvolvem uma visão positiva e responsável do papel dos alunos no futuro da sociedade (IUHPE, 2009; Loureiro, 2000a, 2004a; Loureiro & Miranda, 2010; ME, 2009; Navarro, 1999). Têm, ainda, como finalidade melhorar os resultados escolares dos alunos porque “um aluno saudável aprende melhor” (IUPHE, 2009, p.1). Reforçam a cidadania em saúde através da promoção de uma dinâmica contínua de desenvolvimento que integra a produção e partilha de informação e conhecimento (*literacia em saúde*); promovem uma cultura de desenvolvimento (*capacitação*) e proatividade (*participação ativa*) do aluno, apelando para a sua máxima responsabilidade e autonomia individual e coletiva (*empowerment*) (Carvalho; 2002; IUHPE, 2009; Loureiro & Miranda, 2010; Matos, 2009)

É de consenso geral que a escola tem um papel importante, mas não de total responsabilidade, no apoio aos alunos no que se refere aos estilos de vida. O grupo de pares, a família e a comunidade também têm bastante influência, uma vez que são igualmente, modelos sociais por excelência. É necessário por isso, cada vez mais, um envolvimento familiar, escolar e social efetivo que possa permitir uma interação dinâmica e positiva nas EPS (GTES, 2005).

Aproveitar a EpS como flexibilizadora e dinamizadora de projetos, ao nível das instituições escolares, explorando temáticas essenciais para o desenvolvimento integral do aluno, tais como a alimentação e a atividade física; a educação para os afetos; o

consumo de substâncias psicoativas; a sexualidade e as infecções sexualmente transmissíveis; a indisciplina, parece-nos ser a via mais adequada para a consecução de um currículo sustentável para a contemporaneidade. Dotar os aprendentes de competências essenciais que os tornem mais felizes e saudáveis, permitir-lhes-á confrontar-se positivamente consigo próprios, construir um projeto de vida e serem capazes de fazer escolhas individuais, conscientes e responsáveis, favorecendo e estimulando o espírito crítico para o exercício de uma cidadania ativa e plena (Matos, 2009).

Como já foi referido, urge, neste sentido, que todas as escolas sejam efetivamente Promotoras de Saúde (IUHPE, 2009; Loureiro, 2001; Navarro, 1999; RNEPS, 1994) situação, que treze anos após as primeiras adesões de escolas à Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde (RNEPS), mantém salvaguarda na recente legislação publicada a nível da política de promoção da saúde em contexto escolar, a qual constitui uma aposta promissora no desenvolvimento de recursos de apoio aos alunos, no que concerne à adoção de estilos de vida saudáveis, ao bem-estar físico, psicológico e afetivo e à informação e aconselhamento sobre sexualidade (GTES, 2005, 2007).

Recorrer a PEpS em meio escolar assenta no reconhecimento da importância que a escola e os atores educativos têm nesta área ao pretender fortalecer os contextos onde o projeto se vai concretizar, ao orientar o sentido da ação para a prevenção e para a capacitação dos jovens (Costa & López, 2008).

Conceptualmente, os PEpS implementados nas escolas portuguesas preconizam uma abordagem holística da saúde, na senda da construção de EPS. As suas atividades devem ser dirigidas para a melhoria do ambiente físico da escola, para a inclusão de alunos com necessidades de saúde especiais e para deteção precoce de situações de risco, quer sejam comportamentais ou de saúde, que podem comprometer as aprendizagens e o sucesso dos alunos (GTES, 2005; IUHPE, 2009).

A conceção de um projeto deve envolver sempre uma visão antecipadora dos seus resultados (Barbier, 1990; Capucha, 2008; Costa, 2007; Mendonça, 2002). Para que se atinja os objetivos propostos, tem de ser planeado e concretizado cuidadosamente. Assim, num projeto podem considerar-se três momentos fundamentais: o planeamento, a realização e a obtenção do produto desejado (Barbier, 1990; Capucha, 2008; Cardinet, 1976; Costa, 2007). O planeamento de um projeto deverá sempre prever a sua avaliação com caráter formativo, perspectivada no sentido de promover a qualidade das ações tal como consigna Leite (2002, p. 49): “Esta gestão pressupõe o recurso a um conjunto de processos internos que acompanhem os projetos, enquanto atividade de avaliação, e que

permitam ampliar as representações que os elementos neles envolvidos têm das suas intenções e das ações que se vão desenvolvendo”. Essa avaliação não deve, pois, ser realizada apenas na fase final do projeto mas, sim, constituir-se como um procedimento que deverá ocorrer ao longo do seu desenvolvimento, envolvendo toda a equipa, no sentido de descortinar os efeitos que a sua ação vai gerando, servindo para (re)ajustar decisões, visando o cumprimento dos objetivos propostos (Capucha, 2008; Costa, 2007; Hernando, 2009; Leite, 2002).

A análise das práticas no âmbito da implementação/desenvolvimento dos PEpS devem ser aproveitadas para a realização de estudos de avaliação preconizados por avaliadores externos, tendo como objetivo principal a potenciação desses mesmos projetos. Desta forma é possível obter resultados que transmitam informações sobre o trabalho realizado, que em complementaridade com a análise interna, fornecem pistas orientadoras para a modificação de procedimentos e condutas, visando a qualidade da sua ação (Costa, 2007; Hernando, 2009; Mendonça, 2002; Navarro, 1995, 1999). Avaliar para melhor conhecer e daí alicerçar uma opção consciente por estratégias de mudança, potenciadoras de qualidade, representa uma alteração profunda que urge incrementar no sistema educativo português (Afonso, 2005; Carneiro, 2001; Fullan, 2003).

Nesta linha de pensamento, justifica-se que uma das finalidades da avaliação dos PEpS, quer interna, quer externa, seja apoiar o processo educativo de promoção de estilos de vida saudáveis, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos. Permite o reajustamento dos projetos, quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades do contexto, visando a prevenção e a capacitação dos alunos (Hernando, 2009).

Tendo por base o anteriormente referido considera-se de fulcral importância na implementação da EpS, proceder à avaliação externa, com carácter formativo, analisando e descrevendo em cinco dimensões (organizacional, comunitária, ecológica, psicossocial e curricular), no domínio Construído (C), as dinâmicas de implementação e as práticas desenvolvidas em PEpS. Na avaliação efetuada, as dimensões em análise foram comparadas/confrontadas com o Referencial de Avaliação, construído, considerado o “ideal desejável” para um PEpS. Este foi delineado de acordo com o modelo de avaliação proposto por Figari (1996, 2006), mais conhecido como a referencialização - modelo “ICP” (Induzido - Construído – Produzido) em que o *induzido* designa as “determinações, as origens”; o *construído*, designa “o processo, a negociação, a elaboração”, e por último, o *produzido*, designa “a atualização, o conseguido” (Figari, 1996).

### **1.3 Questões de investigação e objetivos do estudo**

Aquando da revisão da literatura efetuada sobre a implementação da EpS em meio escolar, decorrente da ação de coordenação de um PEPs, constatámos que existe pouca investigação centrada na problemática da avaliação externa circunscrita aos PEPs implementados nas escolas/agrupamentos portugueses. Tivemos acesso a alguns estudos, de âmbito geral, que oferecem uma análise quantitativa no que respeita a cada uma das dimensões em estudo. Tal constatação impôs, desde logo, a necessidade de realização de levantamentos qualitativos da situação atual relativamente ao processo de implementação dos PEPs, analisando as suas dinâmicas. Identificada esta lacuna, constituiu-se como o problema que se queria investigar, estabelecendo-se, assim, a primeira etapa do processo de investigação. Traduziu-se, em seguida, na elaboração das perguntas de partida (Quivy & Capenhoudt, 1992). Estas procuraram especificar a natureza dos aspetos ou domínios a investigar relativamente ao problema, servindo de fio condutor da pesquisa.

No âmbito deste projeto de investigação, definimos as seguintes perguntas de partida:

- Como avaliar práticas de referência no que respeita às dinâmicas de implementação de PEPs?
- Em que medida as dinâmicas de implementação de PEPs se constituem como práticas de referência?
- Que elementos emergem da avaliação de práticas de implementação de PEPs, consideradas de referência, que podem constituir-se como recomendações gerais para a sua divulgação e adoção?

Constituiu-se como propósito deste trabalho de doutoramento contribuir para a reflexão em torno da melhoria da qualidade dos processos de PEPs através da sua avaliação externa. O alcance deste objetivo passou pelo conhecimento e análise da dinâmica de funcionamento de cinco PEPs. Deste modo, construímos um dispositivo que permitisse avaliar, de forma pertinente e adequada, à luz do conceito de Escola Promotora de Saúde, estes projetos, ao nível do construído (C) (Figari, 1996), possibilitando evidenciar práticas, nas dinâmicas de implementação, consideradas de referência, para serem divulgadas.

Identificámos, para isso, os seguintes objetivos:

- Desenvolver um referencial que permita avaliar práticas de referência de PEpS, no que respeita às dinâmicas de implementação;
- Avaliar as dinâmicas de implementação de PEpS, em curso em escolas do 2º e 3º CEB, no ano de 2009/10, consideradas como práticas de referência;
- Fornecer elementos que, sob a forma de recomendações - **proposta metodológica/guião**, estimulem a adoção de práticas de referência nos PEpS, no que concerne às dinâmicas de implementação.

Após a explicitação das questões de investigação e dos objetivos do estudo, apresentamos a descrição das principais opções metodológicas, com destaque para o estudo multicase como estratégia de investigação.

#### 1.4 Caracterização do estudo e sua natureza

Na decisão quanto às opções metodológicas a seguir na realização deste estudo, tivemos naturalmente em consideração a natureza das questões de investigação e dos objetivos a que nos propusemos, optando pela realização de um estudo de natureza eminentemente qualitativo. Preferiu-se, a descrição concreta das experiências e das representações dos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994; Lessard-Hébert *et al.*, 2010) que conduziram a uma percepção, identificação das dinâmicas de implementação de PEpS. Assume contornos de um estudo exploratório (Carmo & Ferreira, 1998; Yin 2005) dado que pretende analisar de forma rigorosa e clara o objeto do estudo – PEpS, realidade pouco estudada, almejando enunciar alguns princípios de entendimento dessa mesma realidade nomeadamente na caracterização de práticas de referência. Tal como refere Pérez Serrano (2008, p. 32) interessa “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social”.

Trata-se de um estudo de casos múltiplos de *design* avaliativo que procurou dar resposta às questões de investigação definidas, as quais tentam apreender o “como” e o “porquê” de determinada realidade - cinco PEpS, de escolas do 2º e 3º CEB, em curso em 2009/10, para os perceber em toda a sua complexidade (Stake, 2005; Yin, 2005), a partir da perspetiva dos seus atores e da interpretação do investigador, num processo dialético. O *design* avaliativo (Yin, 2005) advém da procura de juízos avaliativos baseados em critérios de qualidade múltiplos e apropriados, que se revelam pertinentes para dar resposta às questões de avaliação.



A seleção das cinco escolas/agrupamentos participantes, uma por cada Direção Regional de Educação (DRE), foi feita a partir da lista de vinte e cinco escolas (cinco por cada DRE) enviada pela tutela (Núcleo de Educação para a Saúde e Ação Social Escolar – NESASE, da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação) assinaladas com práticas de referência nos PEpS e teve por base serem escolas do 2º e 3º CEB e mostrarem disponibilidade para colaborar no estudo.

Para a recolha de informações sobre o PEpS procurámos diversificar os instrumentos de recolha de informação, de modo a que essa informação pudesse ser a mais ampla possível e obtida junto a um conjunto de atores diversificado, permitindo a triangulação dos dados que facilitaram uma visão multifacetada, aumentando o grau de confiança nos resultados obtidos. Assim, utilizaram-se instrumentos estruturados - inquérito por entrevista, com abordagens mais informais – observação não participada e análise documental (projeto educativo, projeto PEpS, plano anual de atividades e outros documentos internos), permitindo controlar os dados fornecidos pelas técnicas formalizadas e obter outras informações relevantes.

Optou-se pelo recurso à construção de dois guiões de entrevistas semiestruturadas (docentes e alunos), definindo uma série de questões guia, relativamente abertas e pertinentes para o propósito do estudo. Para verificar a adequação dos guiões da entrevista à população-alvo, realizou-se uma entrevista piloto (Pardal & Correia, 1995).

Os dados obtidos, após triangulação (Stake, 2009) das inferências feitas com base na análise documental e nas observações com as perceções dos intervenientes, permitiram a sua validação. Foram registados na Ficha de Registo de Dados e objeto de um trabalho de comparação e confrontação com o Referencial de Avaliação construído, permitindo avaliar processualmente o PEpS.

### **1.5 Organização da tese**

Perspetivando uma apresentação lógica e intuitiva do trabalho desenvolvido, estruturou-se esta tese em quatro partes que integram os seis capítulos que a constituem.

A primeira parte é dedicada à apresentação do estudo e é constituída pelo primeiro capítulo. Este capítulo é iniciado com uma breve contextualização onde se apresentam as motivações que nos levaram ao seu desenvolvimento e se argumenta sobre a pertinência da realização. De seguida discutem-se alguns tópicos que introduzem e justificam o quadro conceptual que se apresenta no segundo capítulo. Com esta problematização, pretendem-se discutir algumas variáveis do complexo universo a que

nos reportamos; a escola enquanto organização e enquanto elemento integrador de uma sociedade em acelerada mutação e a saúde e a sua “ educação”, enquanto conceito com perspectiva “positiva” no desenvolvimento de competências pessoais e sociais (*empowerment*) necessárias à vida. Tal reflexão permite-nos abrir espaço à apresentação das questões de investigação e dos objetivos que orientaram a pesquisa. É, ainda, feita, uma caracterização do estudo, seguida da presente descrição da organização da tese que conclui o capítulo inicial.

No, segundo capítulo, que constitui a segunda parte da tese, denominada “Enquadramento do Estudo”, estabelece-se o quadro conceptual que aborda os principais tópicos relacionados com o estudo. Em cada um dos subcapítulos discutem-se os principais desenvolvimentos encontrados na revisão bibliográfica efetuada. Começa-se por refletir sobre a problemática do papel da escola, da atual sociedade, no desenvolvimento de competências pessoais e sociais para a adoção de estilos de vida saudáveis. Perspetiva-se a evolução da definição dos conceitos de educação e promoção da saúde, expondo a implementação da EpS em meio escolar como prioridade estratégica. Caracteriza-se os princípios e dimensões das Escolas Promotoras de Saúde. Faz-se uma breve incursão no quadro normativo que suporta a implementação da EpS no contexto educativo português, com especial enfoque nos últimos cinco anos. Apresenta-se a sistematização de estudos recentes sobre PEPs, a que se teve acesso. A finalizar o capítulo explicita-se o conceito e caracterização de práticas de referência, no âmbito da educação para a saúde em meio escolar, designação que se utilizou no presente estudo, justificando-se a opção por esta terminologia em detrimento de boas práticas.

Na terceira parte, encontram-se as componentes relativas à fase empírica, “Estudo Empírico”. É iniciada com o terceiro capítulo, onde são descritas e justificadas as opções metodológicas tomadas, apresenta-se o Referencial de Avaliação construído e o respetivo processo de validação, bem como os procedimentos relativos ao tratamento e análise dos dados e interpretação dos resultados. Relativamente à apresentação e interpretação dos resultados, optou-se pela sua apresentação, no quarto capítulo, sustentada, sempre que foi possível e pertinente, em elementos resultantes da análise das entrevistas, permitindo, assim, expor as dinâmicas de implementação de cada um dos PEPs. Contudo, este capítulo apresenta-se subdividido em dois subcapítulos. Num primeiro momento são apresentadas as informações relativas a cada projeto avaliado e num segundo momento é feita uma reflexão global comparativa.

A quarta parte é constituída pelo quinto e sexto capítulos. No quinto capítulo, é apresentado o documento “Práticas de referência em PEpS – Guião de implementação em contexto escolar”, que recolhe parte fundamental das informações essenciais à sua elaboração na análise realizada (Capítulo IV - Parte empírica) e no corpo teórico desenvolvido no segundo capítulo. No sexto capítulo, sintetizam-se as conclusões do estudo, de acordo com as questões de investigação inicialmente levantadas. Reflete-se, ainda, sobre o caminho percorrido, apresentando-se as principais limitações encontradas. Por último, apresentam-se as implicações deste estudo e sugerem-se algumas linhas para reflexão e sugestões para eventuais estudos a realizar neste domínio.



## **PARTE II – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO**



## **Capítulo II – Escola, Saúde e Sociedade**

As secções seguintes apresentam a explicitação do quadro teórico-conceitual, baseado no enquadramento geral – **Escola, Saúde e Sociedade**, em que se integra e sustenta a investigação realizada. O construto teórico produzido está organizado em dois subcapítulos estruturais - A escola e a educação para a saúde na sociedade atual; Avaliação de Projetos de Educação para a Saúde em meio escolar.

Obedecendo a uma consistente revisão bibliográfica e legislativa, considera o enquadramento teórico produzido na dissertação de mestrado (Dias, 2006), nomeadamente, na construção das secções 2.1.1 e 2.1.2. O quadro conceptual traçado assenta num conjunto de pressupostos que sustentam as opções tomadas e as evidências encontradas na fase empírica. Para o efeito foram considerados, segundo diversas perspetivas, os conceitos que limitam as questões em torno da atual sociedade, da missão da escola, da saúde e suas dimensões, dos projetos educativos e da sua avaliação, contextualizados na área da promoção e educação para a saúde (EpS). Fundamenta-se a sua implementação, considerando-a como uma prioridade estratégica na melhoria da saúde e da qualidade de vida dos indivíduos. Clarifica-se o conceito de Escola Promotora de Saúde, conceito à luz do qual se perspetivou o presente estudo, considerando-o nos preceitos que suportam a conceção, implementação e avaliação de Projetos de Educação para a Saúde (PEpS).

Da análise do *Estado da Arte*, apresentam-se, ainda, estudos recentes (2004 a 2011) de avaliação de programas/projetos de EpS em meio escolar, nacionais e internacionais, a que foi possível ter acesso, delineando em termos sintéticos a sua metodologia, resultados, conclusões e recomendações. A finalizar e decorrente da revisão da literatura efetuada, apresentam-se as características de práticas consideradas de referência nas dinâmicas de implementação de PEpS em meio escolar, justificando-se a opção terminológica de práticas de referência em detrimento de boas práticas.

## **2.1 A escola e a educação para a saúde na sociedade atual**

Sendo o objeto do estudo de casos avaliativo, PEpS, em particular a avaliação qualitativa das suas dinâmicas, considerou-se que o enquadramento do estudo devia clarificar, nesta primeira secção, o papel da escola na sociedade atual, explicitando os conceitos associados ao objeto de estudo, sistematizar a literatura da especialidade no que respeita aos conceitos de saúde, educação e promoção da saúde e apresentar os princípios e dimensões das Escolas Promotoras de Saúde. Faremos, ainda, uma breve resenha histórica dos normativos relacionados com a área de estudo em Portugal.

### **2.1.1 Papel da escola na sociedade atual: desenvolvimento integral do aluno**

As mudanças sociais, políticas e ideológicas verificadas na sociedade atual conduziram a novas concepções de escola, do seu papel, natureza e função. Na perspetiva de Alarcão (2001, p. 11), que preconizamos, considera-se que:

“formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vista ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos”.

Entendida como uma estrutura complexa, com um contexto definido, na qual interagem múltiplos intervenientes com diferentes interesses, a escola possui dinâmicas próprias, definidas por políticas educativas externas e internas. Rege-se por normas coletivas e por regulações legislativas/organizacionais adotadas pela tutela. (Barroso, 2003; Brito, 1998; Nóvoa *et al.*, 1993).

Como organização educativa, a escola, é pois o local privilegiado para o desenvolvimento de competências dos alunos, visando o seu desenvolvimento integral. Tem a responsabilidade de educar e como tal, de transmitir conteúdos axiológicos, éticos e valorativos (Carneiro, 2009; Duarte, 1999; Reboul, 1992) devidamente incorporados no ato de educar. Na linha de pensamento de Carneiro (2009, p. 20), que advoga que:

“(…), todo o ato educativo que se pretenda proporcionador de uma alteração na perceção da realidade ou de uma modificação no estágio de consciência é *educação para valores*. A simples cognição é insuficiente para operar uma



transformação profunda do ser humano ainda que se possa revelar fértil no plano da paisagem da ação”,

consideramos que a abertura do papel da escola às questões sociais implica uma visão mais alargada do que a mera transmissão de conhecimentos. Deve promover nos alunos o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, que explicitaremos adiante, que perspetivem o seu bem-estar e práticas socialmente responsáveis. A sua missão consiste, pois, em formar cidadãos saudáveis, conscientes e responsáveis (Alarcão, 2001; Cunha 2008; Matos, 2009). Deverá, por isso, acompanhar as alterações sociais e estabelecer, de acordo com o contexto onde se situa, com as suas necessidades e os seus problemas, os projetos necessários ao desenvolvimento de competências que permitam ao aluno o exercício pleno da sua cidadania (Cortês, 2002; GTES, 2007; Matos, 2009).

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação, de acordo com o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI para a UNESCO, deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento (Delors, 2005): “**aprender a conhecer**”, isto é adquirir os instrumentos da compreensão. Visa a aquisição do domínio dos próprios instrumentos do conhecimento e não, um repertório de saberes codificados. Deve fomentar o aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento; “**aprender a fazer**”, para poder agir sobre o meio envolvente. Esta forma de aprendizagem é indissociável da anterior, podendo afirmar-se que *aprender a fazer* relaciona-se com a forma de se colocar em prática os conhecimentos adquiridos. “As aprendizagens devem evoluir e não podem ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras” (Delors, 2005, p. 80). Espera-se que o indivíduo mobilize os conhecimentos para a prática, que seja capaz de fazer face a uma nova situação de agir e intervir de forma adequada, atendendo à especificidade do trabalho; “**aprender a viver juntos**”, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; “esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação” (Delors, 2005, p. 96). Segundo o mesmo autor “num primeiro nível, ocorre a descoberta progressiva do outro, passando a descoberta do outro necessariamente pela descoberta de si, e num segundo nível, ao longo da vida, pela participação em projetos comuns” (p. 97). Desta forma, desenvolve-se a compreensão do outro e a perceção das interdependências. Realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do

pluralismo, da compreensão mútua e da paz; “**aprender a ser**”, via essencial que integra as três precedentes. Todo o ser humano deve ser preparado para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida, comportando-se como ator responsável e justo (Delors, 2005).

Em termos de eficácia, a educação representa, pois, um processo capaz de fornecer aos cidadãos uma visão esclarecida da relação entre a saúde e o ambiente, reunindo condições para dotar a humanidade de uma consciência cívica e simultaneamente, orientar e capacitar (*empowerment*) os indivíduos com conhecimentos, aptidões para a ação, motivações, valores e atitudes que lhes permitam envolver-se empenhadamente na procura de soluções, para os diferentes desafios, de cariz individual ou social que possam surgir. Estes prendem-se com mudanças rápidas e frequentemente adversas nas áreas social, económica e demográfica, as quais podem afetar os ambientes de aprendizagem, as condições de trabalho, os modelos familiares, a estrutura social e a saúde. Neste sentido, ressalta-se o papel da educação que, segundo Hutchison (2000, p. 135), foi encarada:

“(...) como um veículo essencial para a transmissão do conhecimento, das práticas, das normas, das atitudes e das habilidades culturais entre as gerações. Em qualquer sociedade, o principal objetivo e a principal obrigação da educação é equipar os membros mais jovens da sociedade com os meios culturais que venham a garantir a sua viabilidade futura.”

Na linha de pensamento de Hutchison (2000) e tendo por base o texto da “Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, acima referido, consignamos que, a educação deve cumprir o objetivo de fomentar a formação integral do aluno, desenvolvendo cinco competências básicas (Cachapuz *et al.*, 2004): “**aprender a aprender**”, isto é, procurar, processar, organizar e sistematizar informação, transformando-a em conhecimento; “**comunicar**”, isto é usar diferentes suportes de comunicação; “**cidadania ativa**”, ou seja agir responsavelmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas; “**resolver situações problemáticas e gerir conflitos**”, isto é mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias com vista a soluções adequadas; “**pensamento crítico**”, ou seja procura de razões e alternativas que fundamentem as tomadas de decisão. Dito de outro modo, pretende-se que os alunos mobilizem as suas experiências de uma forma integrada, não

dissociando os conhecimentos, os procedimentos, as capacidades e as atitudes, quer nos saberes escolares quer em situações pessoais e sociais.

### **2.1.2 Saúde, Educação para a Saúde e Promoção da Saúde: conceitos em evolução**

A saúde como conceito positivo constitui um recurso quotidiano que pressupõe “um estado completo de bem-estar físico, social e mental e não apenas a ausência de doença e/ou enfermidade” (OMS, 1948).

Saúde como um estado, e na perspetiva de García Martínez e colaboradores (2000), é uma qualidade vital que afeta a totalidade da própria vida e, enquanto tal representa um desafio permanente para qualquer definição precisa. Os múltiplos fatores que incidem na configuração desse estado de saúde (físicos, mentais, sociais, económicos, culturais...) são difíceis de serem analisados e sintetizados a partir de uma disciplina específica ou perspetiva teórica.

Ao concordar que a saúde deve ser perspetivada como um conceito dinâmico e global, salientamos o conteúdo da Carta de Ottawa (OMS, 1986) que refere que a saúde

“é criada e vivida pelas populações em todos os contextos da vida quotidiana: nos locais onde se aprende, se trabalha, se brinca e se ama (...) resulta dos cuidados que cada pessoa dispensa a si própria e aos outros; de ser capaz de tomar decisões e de assumir o controlo sobre as circunstâncias da própria vida; de assegurar que a sociedade em que se vive cria condições para que todos os seus membros possam gozar de boa saúde” (p. 4),

ou ainda, como preconizado por Déjours (1993, p. 49), que a saúde é “a capacidade de cada homem, mulher ou criança de lutar pelo seu projeto de vida, pessoal e original, em direção ao bem-estar”.

De acordo com as perspetivas acima indicadas a saúde é um recurso quotidiano, dinâmico, em que é ponderada a capacidade funcional do ser humano tendo em consideração os géneros e faixa etária de cada indivíduo, assim como a sua singularidade na conquista dos seus ideais. Cada pessoa deve saber construir o seu projeto de vida, auto-analisar-se e saber o que quer da vida. Isto leva a que o indivíduo tome decisões em liberdade, sem prejudicar a autonomia dos outros, tornando-se um indivíduo ativo e participante no seu desenvolvimento individual e consequentemente, no desenvolvimento comunitário.

Ewles & Simnett (1999) consideram seis dimensões no conceito de saúde:

**física** – dimensão associada ao funcionamento do organismo humano;

**mental** – diz respeito à capacidade da pessoa de pensar clara e coerentemente. Distingue-se das dimensões emocional e social, embora exista uma forte interligação entre estas três dimensões;

**emocional** – refere-se à capacidade para reconhecer emoções, tais como o medo, alegria, tristeza e raiva e exprimi-las adequadamente. A saúde emocional ou afetiva, inclui, também, a gestão do *stress*, da tensão, da depressão e da ansiedade;

**espiritual** – para algumas pessoas crentes, a saúde está relacionada com as crenças e práticas religiosas, princípios de comportamento e formas de atingir paz de espírito;

**social** – esta dimensão significa ser capaz de fazer e manter relacionamentos com outras pessoas que fazem parte do nosso contexto social;

**ambiental** – dimensão que inclui os fatores que poderão influenciar os grandes determinantes de saúde.

A identificação das diferentes dimensões da saúde, acima listadas, é útil para evidenciar a grande complexidade deste conceito. No entanto, na prática é necessário ter em conta, que não se pode dividir o ser humano, uma vez que este é um todo, onde cada uma destas dimensões interage com todas as outras, num processo dinâmico. Os aspetos da saúde estão interrelacionados, pelo que a visão holística do conceito saúde positiva, englobando uma abordagem global e particular da pessoa nas suas várias dimensões é a abordagem que todos aqueles que trabalham no campo da saúde e da educação deverão adotar (Casanova, 1992).

Tal como o conceito de saúde, a conceptualização de Educação para a Saúde (EpS) sofreu ao longo dos tempos alterações que se materializam nas definições apresentadas pelos autores de referência identificados na bibliografia consultada e em sites de referência como o da “Internacional Union for Health Promotion and Education” (IUHPE), acessível em <http://iuhpe.org/>, ou da “Schools for Health in Europe” (SHE), disponível em <http://www.schoolsforhealth.eu/index.cfm>.

Da literatura da especialidade consultada, parece não existir uma definição única de EpS, constatando-se que o traço comum implícito em todas elas é uma relação de ensino e aprendizagem que orienta para mudanças favoráveis. Nas diferentes conceções revistas é descrita como um valor; toda a educação que pretende ajudar o educando a adquirir conhecimentos (saber), a desenvolver a sua personalidade (saber ser) e a colocar em prática (saber fazer). Para que aconteça é necessário que o educando

compreenda, analise, reflita, avalie e adquira competências, como referido anteriormente (San Martín, Pastor, 1988 *cit in* García Martínez *et al.*, 2000).

Green e colaboradores (1980) referem que a EpS consiste numa combinação de experiências de aprendizagem planeadas, no sentido de facilitar a mudança voluntária para comportamentos saudáveis. Rochon (1996) alude a aspetos importantes implícitos nesta definição. De acordo com o autor, subjacente ao termo “combinação” encontra-se a necessidade da utilização de diferentes estratégias educativas, que favoreçam a aprendizagem e a importância da sua complementaridade; a referência a aprendizagens planeadas acentua o processo de reflexão sistemática; “facilitar” designa o papel do educador enquanto facilitador da mudança de comportamentos; ao mencionar mudanças voluntárias de comportamento refere-se à participação voluntária do indivíduo no que concerne à mudança no comportamento desejado; a adoção de “comportamentos saudáveis” constitui um fim a atingir.

Consideramos, no entanto, que a definição acima referida está muito centralizada na mudança de comportamento individual, não tendo em conta os determinantes económicos e sociais da saúde (Loureiro & Miranda, 2010), nem inclui aspetos igualmente relevantes como os valores individuais, a autoestima e a autocapacitação (*empowerment*), que julgamos serem essenciais no processo de EpS, tal como refere Tones (1996).

Tones & Tilford (1994, p. 11) ao definirem EpS como:

“Toda a atividade intencional conducente a aprendizagens relacionadas com saúde e doença (...), produzindo mudanças no conhecimento e compreensão e nas formas de pensar. Pode influenciar ou clarificar valores, pode proporcionar mudanças de convicções e atitudes; pode facilitar a aquisição de competências; pode ainda conduzir a mudanças de comportamentos e de estilos de vida”,

adotam uma definição mais abrangente do que a anterior, incorporando implícita e explicitamente a promoção da saúde (PrS) (Carvalho, 2002), sendo um aspeto fundamental da PrS capacitar (“*to empower*”) os indivíduos de forma a terem mais controlo sobre os aspetos da vida que afetam a sua saúde; “Promoção da Saúde apresenta-se, pois, como o processo que permite às pessoas aumentarem o controlo sobre a sua saúde e melhorá-la” (OMS, 1986, p. 2). Estes dois elementos (melhorar a saúde e ter maior controlo sobre ela) são fundamentais para os objetivos e processos da PrS (Loureiro & Miranda, 2010). Tones & Tilford (1994, p. 7) apresentam o conceito de

PrS, segundo a fórmula: “PrS = EpS X Política de saúde”, baseando a sua conceptualização na opinião de que um dos papéis da EpS é capacitar as pessoas, tornando-as mais conscientes acerca dos determinantes da saúde, principalmente, dos fatores ambientais e sócioeconómicos.

Outra definição de PrS é apresentada por Downie, Tannahill e Tannahill (2000, p. 2), os quais referem que a “PrS compreende esforços para aumentar a saúde e reduzir o risco de doença, através das esferas de ação sobrepostas da educação, prevenção e proteção da saúde”.

De acordo com Matos (2005), a promoção da saúde, preceituada pela EpS está relacionada com a tomada de medidas no dia a dia, quer a nível individual, quer coletivo. Estas visam a adoção de estilos de vida saudáveis numa opção prestigiante do ponto de vista do reconhecimento social, bem como uma fonte de prazer e de felicidade pessoal. A assunção de EpS assumida, por esta autora, será por nós preconizada.

### 2.1.3 A Educação para a Saúde em meio escolar: uma prioridade estratégica

O desenvolvimento integral dos alunos, que se preconiza, e das competências referenciadas em 2.1.1, poderá levá-los a optar por um estilo de vida saudável, ao longo da vida, conforme se pretende evidenciar no esquema da figura 2, o qual considera os determinantes da saúde (Loureiro & Miranda, 2010).



**Figura 2** - Esquema de desenvolvimento integral do aluno e determinantes da saúde

Com base no esquema da figura 2, podemos considerar que um programa de EpS visa o desenvolvimento dos adolescentes em idade escolar, consagrando (IUHPE, 2009):

- a saúde como fonte de bem-estar e desenvolvimento do indivíduo e não como mera ausência de doença;
- todas as oportunidades disponíveis – formais e não formais, institucionalizadas e espontâneas - para desenvolver processos de aprendizagem e promover estilos de vida saudáveis;
- a capacitação dos adolescentes para que se envolvam no controlo dos fatores de risco e dos a favor da sua saúde;
- a promoção da ligação entre a escola, a comunidade, a família e os serviços locais de saúde e de apoio social;
- a promoção do desenvolvimento e a proteção de ambientes saudáveis para os alunos e suas famílias.

Em consonância com o referido anteriormente e com González (1998), salienta-se que o processo educativo representa uma das melhores estratégias de melhoria da saúde e da qualidade de vida dos indivíduos. A educação pode ajudar na divulgação dos conhecimentos e influenciar modos de pensar, mudando atitudes e crenças e produzindo alterações de comportamento e estilos de vida. Do mesmo modo, não há educação se não há uma política de saúde capaz de criar as condições necessárias a um processo de educação/aprendizagem com qualidade. Considera-se que a educação, tal como a saúde, são recursos para a vida que se podem potenciar mutuamente (Antunes, 2008; Loureiro, 2009; Suhrcke & Nieves, 2011; WHO, 2005), ou seja, que a EpS em meio escolar constitui na sociedade atual uma prioridade estratégica, pois, ao potenciar a existência de um ambiente saudável na escola, que apoie o bem-estar social e emocional dos alunos, constituirá um meio determinante na sua educação e saúde. Contribuirá, ainda, para a sua capacitação, tornando-os mais conscientes acerca dos determinantes da saúde, principalmente, dos fatores ambientais e sócio-económicos, ajudando, assim, na prevenção de muitos problemas.

Segundo a nova conceção de EpS, não basta transmitir aos jovens informação sobre os vários assuntos. Como se argumenta, as ações educativas têm de ser integradas num contexto vasto de promoção de saúde (PrS), não só para que sejam os próprios indivíduos a tomar decisões e a responsabilizarem-se pela sua saúde mas também para que se sintam competentes para adotar estilos de vida saudáveis e ainda para que o seu envolvimento físico e social seja favorável a esses estilos de vida, permitindo uma acessibilidade fácil, socialmente valorizada e duradoura. Para melhorar

esta ação deve, pois, evitar-se a abordagem pontual de um assunto. É conveniente fazê-lo de forma sistemática ao longo do ano e de todo o currículo escolar, ou seja, nos vários níveis de ensino, devendo esta intenção estar explícita no currículo (Loureiro, 2000a, 2004a; Navarro, 1999).

As abordagens sucessivas à EpS devem ter em conta o princípio do currículo em espiral. Constituída como temática transversal e explorada com base numa pedagogia de projeto, a EpS melhora a literacia em saúde, constituindo não só um aumento na transmissão de informações, mas também o desenvolvimento de competências que são fundamentais para o *empowerment* dos indivíduos (Laverack, 2005; Loureiro, 2009; Loureiro & Miranda, 2010; Nutbeam, 2000 citado por Loureiro & Luís 2008).

Pelo que foi exposto, a EpS é um processo indispensável no desenvolvimento da sociedade, logo a sua implementação em meio escolar constitui uma prioridade estratégica, considerando-se uma área imprescindível no alcance de um desenvolvimento sustentado, dado que permitirá a aquisição de competências que fomentarão as condições para a adoção de uma vida saudável e para a construção de uma cidadania efetiva. Esta, consigna-se enquadrada num conjunto de direitos e deveres, fundados a partir dos valores da democracia e dos direitos humanos (Carneiro, 2009; Matos, 2009; Navarro, 1999). Neste sentido, a EpS e consequentemente a PrS englobam a educação do aluno com cariz multidisciplinar e transversal, abordando temáticas como, a título de exemplo, consumo de substâncias psicoativas, segurança/educação alimentar, sexualidade, atividade física, violência, *bullying*, entre outras.

Os educadores para a saúde devem recorrer a estratégias pedagógicas adequadas tendo em conta os princípios básicos de uma intervenção socioeducativa democrática, em que os objetivos educacionais devem ser definidos para que o educando, mais do que adquirir informação e desenvolver destreza, assuma um papel ativo, tenha a capacidade de incorporar valores positivos e se torne num cidadão responsável (García Martínez *et al.*, 2000). Os agentes de EpS são, na perspetiva de Sanmartí (1990) e Rodrigues e seus colaboradores (2005), todas as pessoas da comunidade que desenvolvem ações no sentido de catalisarem os processos de adoção de *condutas positivas de saúde* pelos indivíduos e grupos, nomeadamente, os familiares diretos, o grupo de pares, os profissionais de educação, os de saúde e os da comunicação social.

As escolas, centros de ensino e aprendizagem, de convivência, de crescimento e de aquisição de valores vitais fundamentais, constituem o lugar ideal para a aplicação de programas de EpS. Abordada de uma maneira criativa e inovadora, a planificação de



estratégias de intervenção visando a proteção e promoção da saúde permite estabelecer eficazmente a articulação entre a escola, os alunos, as suas famílias e a comunidade educativa (Hernando, 2009; IUHPE, 2009). Considerada como um processo holístico, como foi já referido, a EpS pretende aumentar a saúde pessoal, a do grupo ou a da comunidade, tendo em conta os seus determinantes. Procura desenvolver os processos internos que permitam ao indivíduo adotar comportamentos saudáveis, respeitando o seu estilo de vida e as suas crenças, sendo estas influídas pela comunidade na qual se insere (Carvalho & Carvalho, 2006) e pelas suas experiências de vida.

Apesar de se considerar a EpS como uma prioridade a desenvolver nas escolas consignamos que não é uma tarefa só da sua responsabilidade, mas sim de todos, salientando-se o papel da família, como principais educadores e modelos neste âmbito. Importa, pois, sublinhar que a escola reúne potencialidades na implementação e desenvolvimento da EpS, contudo tem limites que convém reconhecer (GTES, 2007).

Rodrigues e colaboradores (2005, p. 20) referem, que “a Educação para a Saúde tem-se concentrado prioritariamente na mudança de comportamento individual ou de fatores intra pessoais (tais como atitudes ou crenças) julgados determinantes do comportamento, a fim de promover um melhor estado de saúde”. Neste sentido e comungando da opinião de García-Hoz (1989), que considera que as intervenções têm sempre que ter em linha de conta os três campos da educação: cognitivo, afetivo e psicomotor, consagra-se que os objetivos educacionais devem ser definidos para que o educando, mais do que adquirir informação e desenvolver destreza, tenha a capacidade de incorporar valores positivos que possibilitem e facilitem a adoção de estilos de vida saudáveis. Assim, em âmbito escolar a EpS ambiciona que os alunos desenvolvam hábitos e costumes saudáveis, valorizando-os como um dos aspetos básicos de qualidade de vida e reconheçam todas as formas de comportamento que impedem ou dificultam a aquisição de bem-estar físico e mental, o que pressupõe intervenções planificadas e com uma continuidade temporal (Matos, 2009; Palluy *et al.*, 2010; Rodrigues *et al.*, 2005).

Tal como afirmam Rodrigues e colaboradores (2005, p. 84) “o êxito da EpS depende muito dos processos de organização, planeamento e intervenção programada a médio e a longo prazo”. Assim, tendo em consideração a especificidade dos contextos devem ser identificados, com clareza, os objetivos e as alternativas de intervenção baseadas num correto diagnóstico da situação. Os referidos autores acrescentam, ainda, que a EpS “implica uma visão transdisciplinar que permita a estruturação, coordenação e articulação de forma sustentável das intervenções a nível macro estrutural ou dos

sistemas de saúde local” (p.92). Os educadores devem “ampliar” o seu espaço de ação, multiplicando interdependências com o exterior através da criação/aprofundamento de parcerias, principalmente com os profissionais de saúde (Hernando, 2009; Hillier *et al.*, 2010; Ministério da Saúde, 2006).

Na mesma linha de pensamento o GTES (2007, p. 36) aconselha o uso de uma “metodologia de projeto’ (...) que pressupõe estruturar a intervenção de uma forma planeada e participada e exige a corresponsabilização dos parceiros na definição do projeto e no levantamento dos recursos, numa dinâmica de pesquisa-ação”.

Rodrigues e colaboradores (2005), Navarro (1999) e GTES (2007), defendem que a promoção e a educação para a saúde não podem estar confinadas a métodos informativos ou persuasivos para mudar comportamentos, mas devem implicar transformações de contexto e de dimensão comunitária, que devem ficar bem definidas no Projeto Educativo (PE). Este documento assume-se como estrutural em cada escola/agrupamento, constituindo um desafio de mudança e de procura de identidade, que ele próprio concebe e protagoniza (Leite *et al.*, 2001). Ao emergir duma reflexão e análise conjuntas sobre a especificidade da escola e da comunidade em que se insere, dos seus problemas e expectativas, dos recursos disponíveis e mobilizáveis, deve ser encarado como um marco que dá coerência a todas as atuações educativas e, portanto, também a todas aquelas que pretendem promover e melhorar as atuações relacionadas com a saúde que se querem desenvolver na escola. Daí que Antúnez e colaboradores (1991, p. 20) afirmem que o PE é “um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum”. Permitirá atuar com garantida eficácia, dado que propõe a adoção, por toda a comunidade educativa de modos e estilos de vida saudáveis, num ambiente favorável à saúde física, emocional e social, mediante a implementação de conteúdos curriculares adequados e através da criação de um espaço físico, psicossocial e relacional saudável e seguro, na senda de uma Escola Promotora de Saúde (EPS) (IUHPE, 2009; Loureiro, 2001).

O PE deve incluir em todas as dimensões, as medidas, os métodos, as práticas e os conteúdos, adaptados a cada etapa educativa, que digam respeito às necessidades individuais dos alunos tendo como objetivo o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, das suas necessidades afetivas e da sua condição física, aspetos que em conjunto permitem viver uma vida saudável. A objetivação de todos esses aspetos deve estar plasmada nos Projetos Curriculares de Turma (PCT) (Fontoura, 2006).

Na escola, os alunos, aprendem não só o conteúdo curricular, mas também inevitavelmente aprendem a ser e a viver. A promoção da saúde em meio escolar, ao

desenvolver-se num programa global, contemplada, portanto, no PE e procurando resolver situações práticas e relevantes da vida quotidiana, potencializa aprendizagens positivas, através de ambientes físicos e humanos estruturantes, estimulantes e facilitadores de todas as aprendizagens que alicerçam os objetivos da escola: formar integralmente crianças e jovens, transmitindo-lhes saberes socialmente significativos e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que permitirão estimular o espírito crítico para o exercício de uma cidadania ativa (Matos 2009).

Do anteriormente referido e tendo por base o conceito de EPS (IUHPE, 2009; Loureiro, 2001; Loureiro & Miranda, 2010; Navarro, 1995, 1999), que se explicita no ponto seguinte, reiteramos que a implementação da EpS deve ser uma prioridade estratégica em meio escolar, devendo estar operacionalizada em projeto (PEpS). Consideram-se como preceitos de êxito na sua implementação (Carvalho & Carvalho, 2006; GTES, 2007; IUHPE, 2009; Loureiro, 2004a; Matos, 2009; Rodrigues *et al.* 2005):

- Estar integrada no PE e consequentemente nos PCT das turmas que integram a escola/agrupamento;
- Ter em consideração as necessidades de cada escola/agrupamento;
- Contar com os diferentes contributos das diferentes áreas do conhecimento;
- Partir de modelos teóricos de efetividade provada;
- Contar com os grandes paradigmas pedagógicos que fomentam a transversalidade, a interatividade e participação, como métodos educativos mais eficazes;
- Incorporar conteúdos específicos de educação em conhecimentos relevantes de saúde, valores e competências para a vida;
- Adotar um enfoque integral e contextualizado, desenvolvido ao longo de todos os ciclos, devidamente planificado e com continuidade temporal;
- Fomentar e facilitar a formação contínua dos professores nesta área.

#### **2.1.4 Escolas Promotoras de Saúde (EPS): princípios e dimensões**

Concordando com Mandim (2007, p. 14) quando refere que “os programas de PrS “obrigam” a pensar a escola nos seus diversos níveis, ou seja, como um todo, em que os vários atores são parceiros importantes para a mudança” e que “o alvo da saúde escolar é toda a comunidade educativa, desde os docentes aos órgãos de gestão, aos assistentes operacionais, alunos, encarregados de educação... consagramos a “abordagem da escola global” apresentada por IUHPE (2009, p.13) que consideramos determinante para a consecução de uma Escola Promotora de Saúde (EPS). É, também,

fundamental para a concretização de uma EPS conhecer a gravidade dos problemas reais dos alunos, reconhecer a realidade onde a escola está inserida, caracterizando as suas potencialidades, quer em termos de recursos pedagógicos-didáticos, quer em termos de recursos humanos, bem como as potencialidades da comunidade envolvente (GTES, 2007; IUPHE, 2009; Loureiro, 2004a; Mandim, 2007). Como referido, considera-se que a PrS em meio escolar não se deve circunscrever apenas a uma disciplina ou a um projeto específico, mas integrar o programa global de escola em que as áreas fundamentais devem depender, em grande medida, das necessidades sentidas pela sociedade ou comunidade em que o estabelecimento de ensino se insere (GTES, 2007; IUPHE, 2009; Loureiro, 2004a; Palluy *et al.* 2010).

Como um bom exemplo do que consideramos PrS na escola, surgiu, em 1994, o projeto “Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde” (RNEPS), com base numa parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde e no âmbito da “Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde” (REEPS). Esta última rede, a partir de 2008, configurou-se na plataforma *Schools for Health in Europe* (SHE). A REEPS foi constituída em 1992 para criar, através do Gabinete Regional para a Europa da OMS, um grupo de escolas que demonstrasse o impacto positivo da PrS no meio escolar. As escolas que fazem parte desta rede adotam uma abordagem integrada e holística da PrS tendo em conta quatro dimensões: o currículo de educação para a saúde (formal e informal); o ambiente psicossocial (*ethos* escolar); o ambiente físico e a dinâmica escolar/familiar/comunidade. A divulgação das suas experiências e práticas aos setores da saúde e da educação influenciaram as políticas educativas de PrS na escola a nível nacional e internacional (Loureiro, 1998, 2000a, 2000b).

Carvalho (2001, citado por Precioso, 2004) identificou, no entanto, alguns fatores limitativos à consecução de EPS, nomeadamente: a fraca participação do setor da saúde, a ausência de cursos de formação para professores na área da saúde, a não atribuição de horas aos professores para se dedicarem à dinamização de PEpS e o pouco envolvimento dos pais na vida da escola.

Por tudo o que foi aludido, podemos perceber que as EPS têm um papel importante na formação das gerações mais jovens e na construção de uma sociedade mais saudável. Educação e saúde potenciam-se mutuamente, como já referimos. É importante ter, ainda, presente que a PrS deve ser sustentável no tempo, pois implica um processo de mudança, de desenvolvimento e de educação, cujos resultados só se produzirão a médio e longo prazo. Os PEpS que se caracterizam por uma abordagem integrada, holística e estratégica têm mais possibilidades de produzirem resultados positivos, em

termos de resultados escolares e de saúde (Hernando, 2009; IUHPE, 2009; Rodrigues *et al.*, 2005). Constatamos, no entanto, que seria conveniente (re)introduzir o conceito de EPS, nas atuais políticas educativas, reavivando os dez princípios, que são inerentes ao seu próprio conceito e prática e que fornecem a base para o investimento na educação, saúde e democracia (Navarro, 1999; IUHPE, 2009). Considera-se, por isso, importante referi-los:

1. Democracia – A EPS baseia-se em princípios democráticos favoráveis à promoção da aprendizagem, no desenvolvimento pessoal e social da saúde;

2. Equidade – A EPS assegura que o princípio de equidade seja inerente à experiência educacional. Permite igualdade de acesso a todos dentro do leque de oportunidades educativas. O seu objetivo é o desenvolvimento emocional e social de todos os indivíduos, capacitando cada um para atingir o seu potencial máximo, livre de toda e qualquer discriminação.

3. “*Empowerment*” e competência de ação – A EPS melhora as capacidades das crianças e jovens e fá-los agirem e mudarem. Cria um ambiente propício ao trabalho conjunto com professores e colegas, promovendo a oportunidade de participar na tomada de decisões.

4. Ambiente escolar – A EPS enfatiza o ambiente escolar tanto físico como social, considerando-o como fator imprescindível na promoção e manutenção da saúde.

5. Currículo – O currículo da EPS dá oportunidades às crianças e jovens de adquirir conhecimentos e capacidade de reflexão crítica pessoal e competências essenciais à vida. O currículo deve ser relevante para as necessidades atuais e futuras das crianças e jovens, assim como deve estimular a sua criatividade motivando-os a aprender, habilitando-os com as competências necessárias. Deve ao mesmo tempo servir de estímulo ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e de todos quantos com eles trabalham.

6. Formação de professores – A formação de professores constitui um investimento tanto na saúde como na educação. A legislação, em conjunto com incentivos apropriados, deve guiar as estruturas da formação de professores, tanto inicial como contínua, utilizando o quadro conceptual da EPS.

7. Avaliação do sucesso – A base da avaliação da eficácia das EPS assenta nas suas ações na escola e na comunidade. O ato avaliativo deve ser visto como um meio de apoio, um estímulo. É um processo através do qual os princípios da EPS podem ser aplicados para a prossecução dos seus objetivos.

8. Colaboração – A responsabilidade partilhada e a colaboração estreita entre Ministérios, particularmente entre o ME e o MS, é um requisito essencial para o planeamento estratégico da EPS. A parceria demonstrada a nível nacional reflete-se a nível regional e local. Os papéis, responsabilidades e linhas de colaboração devem ser estabelecidos e clarificados para todas as partes.

9. Comunidades – Os pais e a comunidade escolar desempenham um papel fundamental na condução, apoio e reforço do conceito de EPS. Trabalhar em parceria, escolas, pais, organizações e comunidade local, constitui uma força poderosa para uma mudança positiva na criação de um ambiente social e físico conducente a uma melhor saúde.

10. Sustentabilidade – Todos os governos devem investir na promoção da saúde nas escolas. É um investimento que contribuirá a longo prazo para o desenvolvimento de toda a comunidade que, por sua vez, se tornará cada vez mais um recurso para as escolas.

Navarro (1995, 1999), ao referir-se às EPS, salienta a importância de refletir sobre cinco dimensões que, apoiadas em metodologias ativas e participativas, podem dar um enorme contributo para a construção progressiva de uma escola verdadeiramente promotora de saúde: a dimensão organizacional, a dimensão curricular; a dimensão psicossocial; a dimensão comunitária; a dimensão ecológica, conforme se pretende representar no esquema da Figura 3.



**Figura 3** - Dimensões das Escolas Promotoras de Saúde (Adaptado de Navarro, 1999)

Na dimensão curricular, os conteúdos formais da escola devem provir e interligar-se com a vida dos alunos. Partir das vivências e dos saberes adquiridos dos alunos, valorizar esses saberes e partilhá-los irá permitir uma consciencialização de si próprio, aumentar os seus conhecimentos e construir um novo saber baseado na autoconfiança e autoestima, gerador do desenvolvimento de competências para lidar com obstáculos futuros.

Pretende-se, na dimensão psicossocial, potenciar um clima relacional positivo onde todos se sintam bem, aceites na diferença e com mecanismos de inter-relação capazes de gerir conflitos interpessoais e uma “cultura de escola”, com uma identidade própria, quer seja capaz desempenhar de uma forma eficaz a função educativa, e que faça da escola uma instituição reconhecida pela comunidade envolvente. Para tal é necessário haver uma participação ativa e responsável de toda a comunidade escolar, através do estabelecimento de uma comunicação efetiva e adequada, da partilha e aceitação de objetivos da escola, da utilização de um adequado poder igualitário entre os diferentes níveis hierárquicos e da escola como um todo.

No âmbito da dimensão ecológica, as escolas devem partir do próprio conceito de saúde e, conscientes que um ambiente adequado favorece decisivamente a adoção de comportamentos saudáveis, devem empenhar-se na criação e potenciação de hábitos de manutenção e conservação de espaços, tendo em vista a segurança, a salubridade, o conforto e o embelezamento dos mesmos. Para esta ação devem concorrer todos os grupos da comunidade educativa.

Privilegiando a integração da escola na comunidade envolvente, a dimensão comunitária deve ser desenvolvida para que a escola vá progressivamente conhecendo, considerando e integrando as potencialidades das famílias e das restantes organizações comunitárias na concretização dos seus projetos, isto é, que os sujeitos constituintes de toda a comunidade, escolar e extraescolar, se potenciem mutuamente e conjuguem esforços que possam colmatar as suas necessidades. Simultaneamente a escola deve afirmar-se como recurso da comunidade.

Por último, e porque a “inovação” em qualquer das dimensões anteriores terá maior ou menor sucesso de acordo com o tipo de organização da escola, a dimensão organizacional deve articular-se com todas as outras dimensões para o alcance de um objetivo comum que é a construção de uma escola que seja geradora de saúde de toda a comunidade escolar (Navarro, 1999). No entanto, será necessário que cada escola faça o seu próprio percurso, traçando-o de acordo com as suas reais capacidades. A autora refere, ainda, que “nunca será escola promotora de saúde, aquela que se limita a dar

aulas ou a encomendar palestras sobre temas de saúde” (Navarro, 1995, p. 10). Concordando com a perspectiva anteriormente descrita para a consecução de uma EPS, apresentada pela autora, é, pois, por nós preconizada, tendo sido objetivada na concepção do Referencial de Avaliação construído para a avaliação de PEpS.

Tendo em conta as referidas dimensões, as EPS devem cumprir os seguintes critérios: promover ativamente a autoestima, o sentido crítico, o sentido de responsabilidade e a autonomia dos alunos; promover um bom relacionamento entre os alunos e entre estes e o pessoal docente e não docente; proporcionar desafios estimulantes para os alunos, através de um leque diversificado de atividades que facilitam a sua participação ativa na dinâmica da escola; utilizar todas as oportunidades para melhorar o ambiente físico da escola; estabelecer um bom relacionamento com as famílias e as estruturas da comunidade, constituindo-se como um recurso de promoção da saúde a nível local; promover uma boa articulação com outros graus de ensino, com vista a um trabalho de educação para a saúde continuado e coerente; promover ativamente a saúde e o bem-estar do pessoal docente e restantes funcionários; ter em consideração o papel dos professores enquanto modelos significativos para os alunos, no que se refere aos comportamentos relacionados com a saúde; valorizar as refeições escolares como uma oportunidade de aprendizagem de uma alimentação saudável, em complemento do currículo de educação para a saúde (IUHPE, 2009; WHO, 1997).

Os documentos emanados das conferências internacionais promovidas pela REEPS evidenciaram a preocupação de construir um conhecimento partilhado, de desenvolver políticas comuns sobre o conceito de EPS, de divulgar modelos de intervenção com comprovada efetividade e de instituir um referencial de avaliação com critérios definidos e os respetivos indicadores. A este propósito, Paulus (2005) considera que o que permanece por fazer na avaliação da EPS é refletir sobre os resultados do modelo e a sua relação com os ganhos em saúde e em educação. Este autor considera que é necessário criar um referencial de avaliação que permita analisar as duas conjunturas e que seja claramente compreensivo. O trabalho desenvolvido pretende ser um contributo nesse sentido.

### **2.1.5 Normativos da implementação da EpS em Portugal: breve resenha histórica**

Tornar-se-ia extremamente exaustivo tentar retratar as dinâmicas ocorridas de implementação da EpS no contexto educativo português, pelo que se optou por uma abordagem necessariamente breve. Assim, a presente secção faz uma breve resenha histórica normativa da implementação da EpS em contexto educativo português até ao



ano de 2005, de forma a estabelecer uma ligação, com os PEpS que foram (re)definidos e/ou que emergiram a partir dessa altura e que pretendemos avaliar.

A EpS constitui alvo de preocupação do Estado desde 1984, especialmente a partir da emergência da epidemia da Sida, a qual relançou a necessidade de incrementar a educação sexual no contexto educativo. A Lei nº 3/ 84, de 24 de março veio reconhecer essa necessidade e o acesso ao planeamento familiar, como um direito fundamental da população. A partir dessa data, os programas escolares passaram a incluir, de acordo com os diferentes níveis de ensino, diferentes problemáticas.

A diminuição dos casos de gravidez na adolescência passa a ser um ponto central nas consultas de planeamento familiar, entretanto generalizadas a toda a população. O fornecimento de contraceptivos, gratuitamente, com informação apropriada a partir da portaria nº 52/ 85 de 26 de janeiro, reflete esta preocupação como uma problemática central para a saúde das populações e para o bem-estar das mesmas.

A EpS é referida pela primeira vez na Lei nº 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE- com as alterações introduzidas pela Lei nº 94/2005 de 30 de agosto) embora com um enquadramento diferente do que possui nestes últimos anos. Na LBSE é feita referência à existência de uma área de formação pessoal e social no currículo escolar que “pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros no mesmo âmbito” (artigo 47º, nº 2). A integração desta nova área de formação no currículo escolar impele para uma visão lata do currículo e para uma conceção de escola como uma instituição promotora de uma educação global. Com esta lei é reconhecida a necessidade, o direito e o dever da escola promover a educação para a sexualidade. Apesar do quadro legislativo, houve pouca receptividade às medidas impostas, as quais não tiveram grande aceitação em contexto escolar.

O ME, com o Despacho nº 172, de 13 de agosto de 1993, criou o Programa de Promoção e Educação para a Saúde (PPES) (Loureiro, 2000), revitalizando outras temáticas a implementar nas escolas, nomeadamente a educação alimentar e prevenção de consumos de drogas. Surge o Projeto “Viva a Escola”, projeto-piloto de prevenção primária da toxicodependência. Este programa defendia um conjunto de ações no âmbito da Educação/Promoção da Saúde, envolvendo escolas, famílias, instituições, serviços de saúde e comunidade em geral, dando ênfase ao trabalho em equipa e interdisciplinar, através do estabelecimento de parcerias. Um dos objetivos prioritários do programa consistia na transformação das escolas do Projeto “Viva a Escola” em Escola Promotoras

de Saúde e o seu alargamento a todo o Sistema Educativo. Simultaneamente, a estrutura curricular do 3º CEB, incluía a disciplina de “Saúde”, a qual abordava conteúdos na área da saúde com objetivos centrados na sua prevenção. Surge, em 1994, o projeto “Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde” (RNEPS).

Em 1995, a Associação para o Planeamento Familiar (APF) apresenta uma proposta ao ME para o desenvolvimento de um projeto experimental de educação sexual, que se desenvolveu até 1998. Esta associação, em parceria com o ME e o MS publica, em 2000, o livro “Linhas orientadoras da Educação Sexual em meio escolar”, obra de referência, resultante da experiência obtida em contexto escolar que foi enviado para todas escolas através das respetivas Direções Regionais de Educação.

A Lei nº 120/99, de 11 de agosto reforça de novo o direito à promoção da saúde sexual proporcionando informação sobre a sexualidade humana, a morfologia e a fisiologia da reprodução, os métodos contraceptivos e o planeamento da família. Mencionava a prevenção da sida e outras doenças sexualmente transmissíveis, apelava à partilha de responsabilidades e à igualdade entre os géneros.

Neste mesmo ano é criada a Comissão de Coordenação da Educação para a Saúde (CCES), definida como “uma estrutura apta a fomentar a iniciativa e a inovação na promoção e educação para a saúde em meio escolar, a priorizar intervenções específicas, a assegurar a articulação consistente entre os diferentes serviços e a parceria com o MS e a consolidar e conferir carácter estrutural e permanente à intervenção para a saúde no âmbito do sistema educativo”. Foram dinamizados grupos de técnicos de promoção e educação para a saúde sob a tutela do ME que, no terreno, junto às escolas e dos Centros de Saúde, apoiaram projetos diversos, visando a implementação dos princípios das EPS em todas as escolas do território português (Loureiro, 2000b).

Em 2000 surge a educação sexual em meio escolar com carácter obrigatório nos ensinos básico e secundário, com o Decreto-Lei nº 259/2000, de 17 de outubro. A abordagem a efetuar devia ser definida numa perspetiva interdisciplinar, e integrada em disciplinas curriculares cujos programas incluem a temática de forma transversal e através de um modelo de desenvolvimento pessoal e social. Esse mesmo Decreto-Lei refere, ainda, que o PE deveria integrar estratégias de promoção de saúde sexual, quer a nível curricular, quer na organização de atividades de enriquecimento curricular. Apelava à articulação escola/família, à participação da comunidade escolar e à dinamização de parcerias com entidades externas à escola, nomeadamente com o Centro de Saúde.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, decreto que regulamenta a Reorganização Curricular do Ensino Básico, e do Decreto-Lei nº 74/2004,

de 26 de março – que regulamenta a Revisão Curricular do Ensino Secundário, a EpS tornou-se uma área mais consistente no currículo escolar português. O currículo escolar passou a ser desenvolvido numa lógica de projeto global de formação em função do contexto de cada escola e das especificidades dos alunos de cada turma. Como neste decreto é enunciado, a área da EpS deve ser enquadrada nos princípios e prioridades definidos no Projeto Educativo de Escola, no Projeto Curriculares de Escola e nos Projetos Curriculares de Turma. Foram criadas três áreas curriculares não disciplinares. A área de projeto e formação cívica são consideradas espaços privilegiados para o desenvolvimento de atividades promotoras de uma formação global e mais especificamente, para a EpS.

Quer no Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, quer no decreto-lei 74/2004 de 26 de março, a escola é reconhecida como um local privilegiado de educação para a cidadania e capaz de integrar e articular experiências de aprendizagem diversas. Refere-se a este nível, a importância da integração da educação para a cidadania “com caráter transversal (...) em todas as áreas curriculares” (Decreto-Lei nº6/2001, artigo 3º, alínea c) e a “Transversalidade da educação para a cidadania (...) em todas as componentes curriculares” (Decreto-Lei nº74/2004, artigo 4º, alínea e) o que induz para abordagens transversais do currículo e também da EpS.

Entretanto, a gravidez precoce transforma-se num problema social. A Lei nº 12/2001, de 29 de maio, que regulamenta a educação sexual, reforça o direito à contraceção de emergência como meio de prevenção da gravidez não desejada na adolescência e refere a gratuitidade desta nos centros de saúde nas consultas de planeamento familiar e nos centros de atendimento de jovens com protocolo de articulação com o Serviço Nacional de Saúde.

Em 2005 o ME retoma a iniciativa da educação sexual no contexto de educação para a saúde, lançando novos desafios à escola: “entre as múltiplas responsabilidades da escola atual estão a educação para a saúde, para a sexualidade e para os afetos” (Despacho n.º 19737/2005, de 13 de setembro - 2.ª série).

Da resenha efetuada conclui-se que desde sempre houve preocupação em implementar a EpS em contexto educativo, embora com especial enfoque na Educação Sexual (ES), o que se verifica no enquadramento legislativo produzido.

## **2.2 Avaliação de Projetos de Educação para a Saúde em meio escolar**

Tendo procurado, no capítulo anterior, esclarecer conceptualmente, mas também do ponto de vista normativo, o objeto de estudo sobre o qual nos debruçámos, neste visamos sintetizar a literatura no que respeita à avaliação de PEpS, dado nos termos proposto avaliar as suas dinâmicas de implementação. Iniciamos o capítulo tentando clarificar o que se entende por projetos educacionais e situando-nos no que respeita ao paradigma de avaliação de projetos educacionais adotado. Focando-nos posteriormente no nosso objeto de estudo, sintetizamos a literatura em torno das perspetivas de implementação de PEpS e da sua avaliação. O capítulo termina com uma sistematização da investigação recente, nacional e estrangeira, sobre avaliação de PEpS e das características de práticas de referência em PEpS, que nortearam a elaboração do referencial de avaliação explorado e que será apresentado na parte empírica do estudo.

### **2.2.1 Projetos Educacionais: do conceito à avaliação**

As atividades que são hoje pedidas à maioria dos profissionais da educação, de forma a responderem à necessidade de formação integral dos seus alunos, exigem um conjunto de competências diretamente relacionadas com o desenvolvimento de atividades e programas de ação, em diversas áreas, que se apresentam sob a designação de projetos educacionais (Costa, 2007). Mobilizar os conhecimentos desses profissionais, aproveitando a diversificação da formação inicial, e da especialização ao longo da carreira, concorrerá para a elaboração de um planeamento mais consentâneo com o que a organização-escola da atual sociedade precisa, para dar resposta aos desafios que se lhe colocam (Cortesão *et al.*, 2002).

A *metodologia de projeto* tem vindo, assim, a assumir um peso cada vez maior na conceção, planificação e realização de atividades escolares. As escolas ao serem entendidas, como organizações dotadas de uma identidade própria e com significativa margem de autonomia, onde educadores e educandos assumem uma postura criativa e interventiva (traduzida na definição e implementação de atividades que lhes interessem e sejam localmente significantes), promovem a inovação e a mudança intervindo com carácter interdisciplinar, instituindo projetos (Capucha, 2008; Costa, 2007; Guerra, 1994), nomeadamente, o projeto educativo de escola, os projetos curriculares das turmas e PEpS, objeto de estudo no contexto deste trabalho.

Convictos da polissemia do termo projeto, entendeu-se por conveniente proceder a uma incursão bibliográfica circunscrita a um quadro teórico-conceitual específico, o educacional, no sentido de descortinar as várias interpretações do conceito de projeto e da evolução que o mesmo tem sofrido. Visou-se a adoção de uma definição de projeto que se adeque ao âmbito restrito da educação para a saúde.

Etimologicamente a palavra tem origem em “projecere” que significa “lançar para diante” (Verbo, s.d., p. 1210). Mendonça (2002, p. 14) refere que a mesma sofre indiretamente uma influência grega e “integra a noção de problema (*ballein*)”. A autora salienta, ainda, que estas duas dimensões, a de “antecipação intencional do futuro” e “problema”, são básicas para a sua compreensão.

Outros autores, como Cortesão e colaboradores (2002, p. 55) indicam que “projeto é o resultado da tensão decorrente da necessidade do problema surgido, do desejo existente e da previsão, estruturação antecipada da ação”. Para Boutinet (1996, p. 23) projeto é “entendido como um conjunto de intenções que pretendem dar sentido e antecipar a ação futura”. Segundo Freitas (1997, p. 4) o termo cobre hoje realidades distintas, com uma raiz comum:

“um projeto escolar é sempre uma atividade (uma tarefa ou conjunto de tarefas), seja ela realizada por alunos, por professores ou por alunos e professores em conjunto. Genericamente, um projeto procura responder a uma interrogação, simples curiosidade ou expressão de um problema; e porque implica quase sempre um trabalho de certa dimensão, é normal que para o desenvolver se forme um grupo”.

Na perspetiva de Martinez Bonafé (2002, p. 62) projeto é “uma proposta de trabalho orientada por algum tipo de reflexão prévia sobre os valores que defende, os fins que persegue, o conhecimento em que se apoia, os problemas que prevê e os procedimentos que desenvolve”.

A definição preconizada por Mendonça (2002), que adotámos, configura a definição que melhor se enquadra para um projeto na área da educação para a saúde, dado prever a intervenção de múltiplos intervenientes e situar-se no domínio das ciências sociais e humanas. Para a autora, um projeto:

“ (...) é um processo consciente, concretiza-se pela identificação de uma tensão diferencial, entre o que se deseja e o que se faz. Possui por isso uma finalidade.

Prevê um certo número de meios para atingir essa finalidade. Precisa-se sob a forma de um plano de atividades sucessivas e significativas. Integra um produto que é avaliado.” (p. 65).

Por conseguinte, o projeto é um centro de interesse eminentemente útil e prático, obedecendo a quatro princípios gerais: unidade na elaboração e na realização do projeto; singularidade da situação a melhorar; exploração de oportunidades em ambiente aberto; gestão da complexidade e incerteza da situação. Mendonça (2002, p. 22) chama, ainda, a atenção para três aspetos que considera significativos e que resultam da interação entre o ator (nas suas dimensões individual versus cultural) e a ação (técnica versus criatividade) e que “expressam cada uma das preocupações que os projetos transportam consigo: o planeamento e a inovação, a participação, a investigação de sentido e a criatividade individual”, a saber: o seu carácter “*exemplar*”, que se distancia do banal e do rotineiro para se preocupar com o idealizado e inédito; o seu carácter “*operacional*”, concretizando-se de uma ou de outra forma; o seu carácter “*personificador*”, que está ligado a alguém (um indivíduo, um grupo ou uma organização) que o decide, o determina, o orienta e o organiza.

Do exposto, emergem um conjunto de características inerentes ao(s) projeto(s) (Mendonça, 2002), das quais salientamos:

- “*Intencionalidade*” – significando que o projeto implica intenção e depende do envolvimento e do empenho dos intervenientes numa visão partilhada;
- “*Responsabilidade e autonomia dos intervenientes*” – na medida em que estes são construtores das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento;
- “*Autenticidade*” – no sentido em que o projeto deve equacionar um problema que seja realmente relevante e pertinente para a comunidade e ao mesmo tempo para os seus intervenientes;
- “*Complexidade*” – dado integrar múltiplas dimensões sejam elas individuais e/ou coletivas, psicológicas e/ou socioculturais, processos manifestos e/ou subconscientes, internas e/ou externas;
- “*Criatividade*” – dado que é necessário encontrar ideias novas;
- “*Um processo e um produto*” – o projeto é uma construção progressiva, que tem um início, um meio e um fim que se interligam. Ao ser entendido e avaliado, pode dar origem a novas interrogações, dúvidas ou problemas.

Na atualidade, muito se tem discutido sobre avaliação no contexto escolar. Apesar da avaliação ser uma prática social ampla, pela própria capacidade que o ser humano tem de julgar, na escola a sua função não tem sido muito clara e entendida (Álvarez Méndez, 2002). Consideramos que a avaliação deve ser conscientemente vinculada à concepção de mundo, de sociedade, de educação e de cidadão que queremos, na senda da qualidade educativa, de uma escola que se pretende eficaz, que definimos como a que potencia os seus recursos (humanos e materiais), visando o *empowerment* dos seus alunos e a qualidade do seu desempenho académico (IUHPE, 2009; Leite *et al.*, 2003).

Considerando os pressupostos atrás referenciados e a noção de que avaliar é comparar um fenómeno observado com um referencial, obtendo um conjunto de informações que nos permitam emitir um juízo de valor importa precisar o quadro de referência do trabalho de avaliação ao nível dos projetos de natureza educacional. Neste sentido, afigura-se importante a definição de avaliação preconizada por Hadji (1994, p. 31):

“ (...) o ato pelo qual se formule um juízo de “valor” incidindo num objeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: dados que são de ordem do facto em si e dizem respeito ao objeto real a avaliar; dados que são de ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou projetos que se aplicam ao mesmo objeto”

Hadji (1994, p 29) refere, ainda, que avaliar:

“ (...) significa tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis da realidade sempre a marcar e a sublinhar por estas mesmas opções a distância que os separa: a realidade daquela que constrói e formula o juízo de valor e a daquela em que incide esse juízo.”

Concordamos com Hadji (1994, p. 37) ao considerar que “ a avaliação em educação é o processo pelo qual se delimitam, se obtêm e se fornecem informações úteis que permitem julgar decisões possíveis”.

Para Figari (1996, p. 51), o referencial “põe em relevo o referente de um signo: reenvia para a existência objetiva de uma coisa definida”. Há, pois, necessidade de definir critérios. Estes vão garantir maior credibilidade, justiça e equidade ao processo.

Nesta linha, parece-nos igualmente relevante a definição de avaliação apresentada por Rodrigues (1993, p. 25) que a define como uma confrontação entre "dados de facto, o real, o existente com o desejado, com o esperado; o ideal que é composto de normas, objetivos ou critérios, e permite atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação aos dados concretos que constituem o referido". O mesmo autor reforça a ideia de que o juízo de valor - avaliação - nasce do confronto entre duas vertentes axiológicas - *o referente* e *o referido* - que se situam respetivamente no campo do projeto ou ideal e no campo da realidade: "a avaliação inclui quer um juízo da realidade, respeitante ao referido, quer um juízo de valor, efetuado a partir do confronto entre o referente e o referido". Assim, o ato de avaliar não é mais que o estabelecimento de uma relação ou mesmo o calcular a distância entre o referente (que fixa o estado final necessário ou desejável e "desempenha um papel instrumental") e o referido (que designa a parte da realidade escolhida como "material" para esta reflexão ou medida) (Figari, 1992, p. 134).

No entanto, afigura-se importante mencionar que estamos de acordo com Figari (1996, p. 44) quando discorda do modelo simplista que vê na avaliação apenas uma medição do afastamento entre as duas vertentes axiológicas: "Avaliar é sobretudo refletir sobre esse afastamento". Neste sentido consideramos a avaliação como um processo dinâmico que ao refletir sobre o que existe (referido) com o "ideal" desejável (referente) promoverá, uma melhor compreensão sobre as necessidades de mudança e a melhoria de resultados e/ou atuações. A avaliação deve ser encarada como "uma ferramenta ao serviço da capacidade de *empowerment*, de desenvolvimento, de emancipação, de criatividade, de acesso ao conhecimento e de autoconhecimento" diz-nos Afonso (2002, p. 32).

A conceção de um projeto deverá envolver sempre uma antevisão de resultados (Barbier, 1993; Capucha, 2008; Nóvoa *et al.*, 1993). É importante estarem definidos os critérios de sucesso esperados, que são o reflexo dos desejos e expectativas dos vários intervenientes, garantindo referenciais para a avaliação/monitorização ou de acompanhamento do percurso do projeto e para a apreciação final do mesmo em termos da sua eficácia, eficiência e pertinência efetiva em relação ao contexto em que está inserido (Figari, 1996). A referencialização de um dispositivo educativo é um conjunto de dados "complexos, diferentes e evolutivos" (Figari 1996, p. 59) que importa tratar e organizar segundo um esquema que englobe três dimensões: induzido, construído e produzido (ICP). No primeiro nível – o induzido, manifesta-se a função diagnóstica que interpreta os dados da situação; no segundo nível - o construído aclara-se a função de regulação que determina os processos de construção e, por último, – o produzido,



assume a função sumativa que acrescenta a dimensão do produzido e do seu reconhecimento social (Figari, 1996).

A avaliação, quer interna, quer externa, com função diagnóstica e formativa dos projetos educacionais, ao contrário da sumativa, constitui-se num momento dialético no processo de desenvolvimento da sua ação. Este tipo de avaliação deve prestar atenção às atividades de implementação desenvolvidas, analisando-as, para ressaltar os pontos fortes e fracos do desenrolar do projeto. A avaliação terá, assim, um significado muito profundo, na medida que “disponibiliza” a todos os envolvidos, no processo, momentos de reflexão sobre a própria prática (Nóvoa. *et al.*, 1993).

### **2.2.2 Projetos de Educação para a Saúde (PEpS): dos normativos atuais, à planificação, implementação e avaliação**

Lançamos seguidamente um olhar sobre o contexto atual (últimos cinco anos) do enquadramento legal dos PEpS, procurando salientar linhas de força dos normativos que devem nortear o seu desenvolvimento e avaliação.

Decorrente dos processos de avaliação e da divulgação de práticas de referência desenvolvidas pelas escolas pertencentes à REEPS, a OMS considera as escolas como prioritárias na estratégia de promoção da saúde (WHO, 2006). É, também, neste sentido que os programas dos XVIII e XIX do Governo Constitucional, utilizando o conceito da OMS, elegem a escola como a grande promotora da saúde das crianças e das famílias, reforçando a necessidade de trabalho na Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde, ora configuradas na plataforma SHE, como foi já referido.

O protocolo celebrado em fevereiro 2006, entre os ministérios da saúde e da educação revela-se importante, uma vez que veio definir os papéis e as responsabilidades de cada uma das partes envolvidas, na área da EpS, apelando à colaboração ativa entre as escolas e as estruturas regionais de saúde e à assunção de responsabilidades complementares face à promoção da saúde da comunidade educativa alargada.

Visando o desenvolvimento de atividades de promoção e de educação para a saúde em meio escolar e a sua operacionalização, as opções tomadas pelo ME, através da DGIDC/NESASE, foram no sentido da clarificação das políticas educativas, tendo em consideração o Protocolo celebrado, nomeadamente, o definido na segunda cláusula, que a se seguir se enuncia: “estudo, reorganização e revitalização dos currícula do ensino pré-escolar, básico e secundário, na perspetiva do desenvolvimento curricular da EpS; sensibilização das Direções Regionais e dos órgãos de gestão dos

agrupamentos/escolas para a inclusão da promoção da saúde nos Projetos Educativos; adoção por parte das escolas, de políticas e práticas condizentes com a PrS, nomeadamente questões de saúde mental, relações interpessoais, educação alimentar, educação sexual, prevenção do consumo de substâncias lícitas e/ou ilícitas, prevenção do VIH/SIDA e outras IST, segurança ao nível das instalações e equipamentos e atividade física; aproveitamento das áreas curriculares não disciplinares para a abordagem da PrS sob a forma de projeto passível de avaliação; designação pelo órgão de gestão dos agrupamentos/escolas de uma equipa coordenada por um professor responsável pela área da promoção e educação para a saúde, que se articula com as estruturas de saúde escolar e a restante comunidade; rentabilização, nos agrupamentos/escolas, dos serviços especializados de apoio educativo, integrando técnicos de PrS para apoio aos alunos; criação nas escolas, de um gabinete de apoio aos alunos no âmbito da educação sexual; implementação, nos estabelecimentos do ensino básico e secundário, de um programa de educação sexual. Este programa deverá ser desenvolvido numa perspetiva interdisciplinar e nas áreas disciplinares não curriculares. Deve ser adequado aos diferentes níveis etários e utilizar um modelo pedagógico compreensivo, dinamizado em colaboração estreita com os serviços de saúde regionais, associações de pais e outras entidades externas devidamente credenciadas“ (Protocolo entre ME e MS, 2006, p. 3).

Os PEPs implementados nas escolas portuguesas têm como principais documentos orientadores os seguintes relatórios e normativos legais:

- Despacho nº 19737/2005 (2ª série) de 13 de setembro - Cria o Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) no ME;
- Relatório Preliminar (31.10.2005) do GTES;
- Despacho nº 25995/2005 de 16 de dezembro (2ª série) – Enumera os princípios orientadores do modelo para a promoção da saúde em meio escolar;
- Despacho Interno nº 15987/2006, de 27 de setembro da Secretaria de Estado da Educação – Enuncia as linhas de orientação e temáticas no âmbito da educação para a saúde;
- Edital do ME/DGIDC (2008, 2009, 2010) - Estabelece prazos e procedimentos para as escolas apresentarem projetos de Educação para a Saúde e serem apoiadas financeiramente pelo ME;
- Despacho n.º 12 045/2006 (2.ª série), publicado no Diário da República n.º 110 de 7 de junho – Documento orientador do Programa Nacional de Saúde Escolar (PNSE);

- Ofício - Circular nº 69, de 20/10/2006;
- Relatório de Progresso do GTES (4.01.2007);
- Despacho nº2506/2007 de 20 de fevereiro – Estabelece a adoção de medidas que visam a promoção da saúde da população escolar e nomeação, em cada agrupamento de escolas, do coordenador de educação para a saúde;
- Relatório final do GTES - Aprovação pelo Diretor-Geral da DGIDC em 28 de novembro de 2007;
- Despacho nº 19308/2008, de 21 de julho – Estabelece, que ao longo do ensino básico, em área de projeto e em formação cívica devem ser implementadas atividades para o desenvolvimento de competências nos seguintes domínios: a) Educação para a saúde e sexualidade; b) Educação ambiental; c) Educação para o consumo; d) Educação para a sustentabilidade; e) Conhecimento do mundo do trabalho e das profissões e educação para o empreendedorismo; f) Educação para os direitos humanos; g) Educação para a igualdade de oportunidades; h) Educação para a solidariedade; i) Educação rodoviária; j) Educação para os media; k) Dimensão europeia da educação;
- Lei nº60/2009 de 6 de agosto – Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar;
- Portaria 196-A/2010 de 9 de abril – Regulamenta a Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, estabelecendo o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar, definindo conteúdos mínimos a trabalhar e a inclusão destas temáticas nas áreas curriculares não disciplinares, concretamente na formação cívica.

Tendo em conta o exposto e no que respeita à síntese da literatura da especialidade cujo enfoque seja a implementação da EpS, circunscrevemos o período de análise dos PEpS, consignando-o a partir do ano de 2005, data em que se implementou o novo quadro legal na educação e promoção da saúde no contexto escolar português (Despacho Interno nº 15987/2006, de 27 de setembro da Secretaria de Estado da Educação), a que aludimos acima. Este salienta que “os agrupamentos/escolas devem incluir no Projeto Educativo da Escola as temáticas conexas com a promoção e EpS”. Nesse sentido, a EpS começou a ser implementada nas escolas num programa global, designado – Projeto de Educação para a Saúde (PEpS) (GTES, 2005, 2007).

Tendo em consideração os pressupostos enunciados nos pontos 2.1.3. e 2.1.4., o PEpS deverá intencionalmente empreender processos que visam a promoção da saúde da população escolar. Tem como objetivo primordial dotar crianças e adolescentes de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao bem-estar físico, social e mental. Assenta, por isso, em princípios de capacitação/*empowerment* (Carvalho 2002; GTES, 2007; Loureiro & Miranda, 2010), participação e responsabilização. Como acima indicado, foram definidas como temáticas prioritárias, a abordar, entre outras, a alimentação e a atividade física; o consumo de substâncias psicoativas; a sexualidade; as infeções sexualmente transmissíveis, designadamente VIH-SIDA e a violência em meio escolar.

Para que a implementação da EpS não seja transformada numa mera transmissão de informação e consiga facilitar o desenvolvimento aquisição de comportamentos saudáveis, requer um processo de planeamento global prévio à sua execução (Frías & Palomino, 2000), visando o fortalecimento do contexto, a prevenção e a capacitação dos jovens (Costa & López, 2008). A modificação de comportamentos não é tarefa fácil. Para conseguir uma alteração de comportamentos no grupo alvo torna-se imprescindível desenhar um plano de atuação estratégico que ponha em funcionamento todos os elementos necessários para este fim.

No que diz respeito à questão do planeamento de atividades existem diferentes percursos possíveis para levar a cabo a programação de atividades de acordo com o foco de atenção. Estes focos são condicionados pelo conceito de EpS e pela perspectiva do processo de planeamento. Assim, se o foco subjacente for o racionalista ou tecnológico opta-se por um modelo fortemente estruturado, com uma definição lógica e exaustiva de objetivos, evitando a ambiguidade e a improvisação, dando especial importância ao conhecimento científico e ao profissional de educação na programação e execução de atividades. Se pelo contrário, o foco é o crítico ou pragmático opta-se por um modelo pedagógico compreensivo, pouco rígido e estruturado, adaptado a cada situação e contexto, dando ênfase e protagonismo ao aluno no desenho e execução do programa (Frías & Palomino, 2000).

Diferentes autores (Costa & López, 2008; Frías & Palomino, 2000; Green & Kreuter, 2005; Hernando, 2009; Rochon, 1996; Simovska & Jensen, 2003) propõem modelos de programas/projetos de EpS constituídos por diversas etapas. As etapas comuns a quase todos estes modelos são as seguintes:

a) **análise da situação**, *Diagnóstico* – esta etapa tem dois objetivos: (i) identificar as necessidades educativas do grupo alvo, com o propósito de desenhar um programa

que dê resposta a essas necessidades; (ii) conhecer as características do grupo, com o fim de poder adaptar a metodologia, as atividades e recursos a essas características. Neste âmbito podem encontrar-se diferentes propostas quando se pretende realizar a análise de situação. É o caso do Guia FACILE proposto por Rochon (1996) e o modelo PRECEDE/PROCEED (Green & Kreuter, 2005; Loureiro & Miranda, 2010);

**b) justificação da necessidade do programa**, *Prognóstico* – consiste em apresentar de forma explícita a necessidade de realização do programa de EpS;

**c) definição de objetivos**, *Prognóstico* e *Planeamento* – tem uma dupla finalidade: o fim que se pretende alcançar; explicitação de valores/princípios, priorização de necessidades e clarificação de medidas. Esta etapa é considerada chave para a posterior avaliação do programa de EpS;

**d) conteúdos educativos**, *Prognóstico* e *Planeamento* – os conteúdos educativos são o(s) tema(s) que se devem “transmitir” ao grupo alvo através de qualquer método ou meio, com o propósito de atingir o objetivo ou objetivos propostos;

**e) previsão dos recursos**, *Prognóstico* e *Planeamento* – deve selecionar-se e prover-se os recursos humanos, materiais e financeiros, elaborando-se um projeto-orçamento;

**e) determinação das estratégias de intervenção** *Planeamento* e *Implementação* – na opinião de Clark & Maben (1998), a seleção das estratégias de ensino dependem das características dos participantes, das características do educador, do tipo de tarefas de aprendizagem, dos conteúdos envolvidos e da disponibilidade de recursos necessários à implementação de estratégias específicas. As estratégias de ensino e de aprendizagem selecionadas devem ser adequadas à idade, nível de desenvolvimento e nível educacional da audiência. Após a definição da estratégia de intervenção mais adequada, a qual deve basear-se em modelos teóricos de efetividade comprovada, torna-se necessário prever a metodologia educativa que se considera mais útil para alcançar os objetivos. Este passo compreende a identificação de meios, métodos, atividades e procedimentos pedagógicos na execução do programa de EpS. A abordagem S – IVAM (Seleção do problema – Investigação, Visão, Ação e Mudança) tem sido desenvolvida como um instrumento prático para estruturar as atividades de promoção da saúde e facilitar a participação dos alunos, desenvolvendo a sua *competência de ação* (Simovska & Jensen, 2003, Vilaça, 2006);

**g) desenho da avaliação do programa**, *Avaliação* – o planeamento em EpS exige o desenvolvimento de um plano de avaliação do programa, entendido como uma atividade permanente e que percorre cada uma das etapas do planeamento em EpS

(Clark & Maben, 1998; Frías & Palomino, 2000; GTES, 2007; Hernando, 2009; Pino, 2000). Permitirá conhecer e aferir os níveis de realização, possibilitando fazer juízos de valor tendo em consideração os objetivos propostos.

Como toda a avaliação, a análise das práticas educativas na área da EpS, área das ciências sociais e humanas, é, sem dúvida, muito complexa, por ser uma área bastante sensível, dado que envolve muitos intervenientes. Ao propor a verificação das discrepâncias, dos desvios, da conformidade e da coerência com o “ideal desejado”, pressupõe-se que se faça, como já foi referido, numa lógica formativa, refletindo sobre esse afastamento (Figari, 1996), numa visão mais qualitativa, minimizando o processo de controlo e de classificação. Requer uma reflexão sobre os referentes e a justificação da escolha ou elaboração do Referencial de Avaliação.

De acordo com Figari (1996, p. 33), a avaliação de projetos é “um processo de observação e de interpretação dos efeitos do ensino, que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola”. Como tal afigura-se importante que essa avaliação seja feita internamente, ou seja, pelos membros da equipa do projeto. Igualmente importante, configura-se a visão externa ao projeto, introduzindo uma perspetiva imparcial e descomprometida, mas exigindo um trabalho colaborativo com os executores do projeto.

Para que os PEpS cumpram o requisito de terem em conta as situações reais, é necessário realizar um diagnóstico que sirva de base às opções que se fazem. A avaliação diagnóstica constitui, assim, um ponto de partida para a conceção e desenvolvimento de qualquer projeto desta natureza. Planear intervenções pertinentes e efetivas no âmbito da EpS em meio escolar deverá envolver sempre uma antevisão de resultados (Barbier, 1993; Capucha, 2008; Nóvoa *et al.*, 1993).

Hernando (2009) e Pino (2000) consideram que em função dos diferentes critérios e finalidade da avaliação de PEpS, esta pode ser formativa ou sumativa – a avaliação formativa é realizada durante a aplicação do programa e tem como principal objetivo a melhoria e o aperfeiçoamento deste. A avaliação sumativa efetua-se no fim do programa e tem por objetivo tanto a melhoria do programa como a sua contabilidade e justificação.

A avaliação qualitativa de PEpS é um processo que aplica estratégias rigorosas de reflexão e de valorização das atividades e dinâmicas em desenvolvimento. Baseia-se em informações de carácter qualitativo e tem como finalidade aumentar a compreensão dos processos através de uma metodologia indutiva e de forma subjetiva. Enquanto a perspetiva quantitativa está mais relacionada com a avaliação sumativa ou de produto

(resultados), a qualitativa está mais relacionada com a avaliação formativa ou de processo (Hernando, 2009; Pino, 2000).

Tendo por base o atrás referenciado, a avaliação qualitativa de PEpS, mais relacionada com a avaliação formativa ou de processo (Benavente, 1990; Figari, 1996; Hernando, 2009; Pino, 2000), que propomos, alicerça-se numa *dérmache* de referencialização (Figari, 1992, 1996, 2006). Deverá pôr em destaque o processo, permitindo caracterizar práticas de referência nas suas dinâmicas, considerando, nomeadamente em que medida o programa: tornou o ambiente escolar mais seguro e saudável (dimensão ecológica); melhorou o relacionamento intra e interpessoal na escola (dimensão psicossocial); estabeleceu uma boa articulação com a comunidade extraescolar (dimensão comunitária); desenvolveu uma abordagem holística do tema, melhorou as práticas da escola, permitindo estreitar a ligação dos conteúdos programáticos à vida (dimensão curricular).

Para se processar a avaliação de PEpS ao nível da dimensão C (Construído) (Figari, 1996) considera-se útil produzir um plano estruturado (Angelmar, 1984), no qual sejam identificados os atores a implicar (García Martínez *et al.*, 2000; Sanmartí, 1990). De acordo com o referido, enumeram-se, no quadro 1, os intervenientes no PEpS, a nível externo e a nível interno.

**Quadro 1** - Intervenientes no Projeto de Educação para a Saúde

<b>Projeto de Educação para a Saúde</b>	
<b>Intervenientes externos à escola</b>	<b>Intervenientes internos</b>
<b>Ministério da Educação e Ciência/Ministério da Saúde</b>	<b>Professores</b>
<b>DGE - Direção Geral da Educação</b>	<b>Pessoal não docente</b>
<b>NES – Núcleo de Educação para a Saúde</b>	<b>Alunos</b>
<b>Direções Regionais de Educação/ Unidades Operativas de Saúde Pública</b> <b>Unidades de Saúde Familiar</b>	<b>Pais e Enc. de Educação</b>
<b>Técnicos especializados das parcerias estabelecidas</b>	<b>Técnicos especializados</b>

A avaliação de um projeto deve ser contínua, tornando-se parte do mesmo, permitindo o diálogo e a reflexão entre os vários elementos, sendo determinante a

partilha e a aprendizagem em comum, que pode levar, ou não, à reformulação do percurso instituído. Considera-se, pois, que a avaliação de um PEpS é um elemento integrante no seu processo de desenvolvimento, constituindo-se como a chave para conseguir as alterações e a qualidade que perseguimos no nosso trabalho. Devem ser considerados cinco aspetos fundamentais na sua planificação: o objeto da avaliação; o *design* da avaliação; os instrumentos a serem utilizados; os critérios de apreciação; e a comunicação dos resultados. Clarifica-se que não existem técnicas específicas e instrumentos de recolha de informação na EpS, pelo que se usam de forma eclética, técnicas aplicadas a outros âmbitos de intervenção social. O êxito de aplicação de uma técnica está relacionado com o grau de adaptação à situação e momento em concreto (Hernando, 2009).

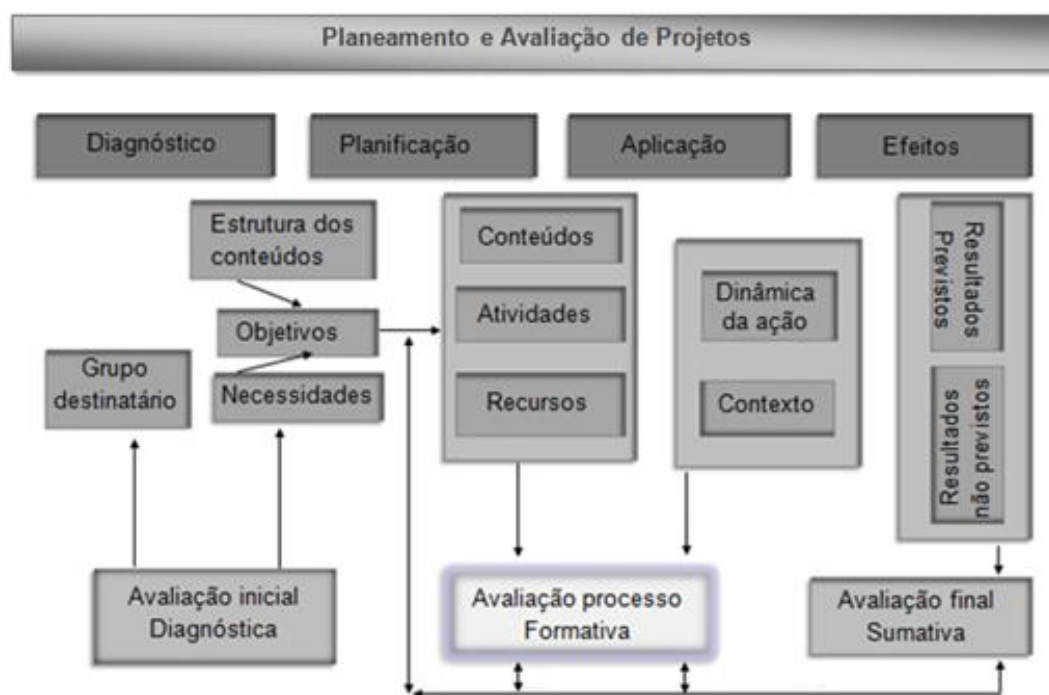
Na avaliação externa de um projeto deve ser previamente erigido um plano estruturado da atuação a efetivar sendo “necessário estabelecer limites temporais flexíveis, negociáveis. Determinar as técnicas e os processos de aplicação, estratégias de desenvolvimento e adaptabilidade” (Ramalho, 2009, p. 46). Estabelecer o que deve ser observado e comparar com o referencial de avaliação que determina o esperado, o “desejável”. O avaliador deve ter um conhecimento aprofundado da realidade na qual vai atuar (Capucha, 2008) e incluir os intervenientes no projeto no processo de avaliação, considerando-os como críticos, ativos e participantes dos momentos de transformação da sociedade (Adamuz, 1999).

O relatório é a forma mais comum de apresentação de resultados, podendo conter informação qualitativa e quantitativa. De acordo com Freitas (1997), deve compreender os seguintes tópicos: (i) Introdução, salientando o fim da avaliação, as limitações do trabalho; (ii) Aspeto essencial da avaliação, descrevendo o seu objeto e as questões de avaliação; (iii) Plano de avaliação, no qual se informa o leitor do *design* decidido para a avaliação e dos processos utilizados para recolha de informação; (v) Apresentação dos Resultados, evidenciando a interpretação dos dados; (vi) Conclusões e recomendações, enquadrando os resultados nos critérios estabelecidos, evidenciando os pontos fortes e fracos do projeto e fazendo recomendações tendo em vista o futuro. O relatório deve ser apresentado a todos os intervenientes no projeto e a toda a comunidade educativa de uma forma clara e simples, com o propósito de melhorar, procurando a efetividade, a eficiência e a eficácia das intervenções em EpS e ao mesmo tempo a legitimação do projeto (Capucha, 2008; Freitas, 1997; GTES, 2007).

A avaliação formativa ou de processo que consignamos, conforme se pretende representar no esquema da Figura 4, consiste em analisar as práticas, que se seguiram



para implementar a EpS na escola visando alcançar os objetivos propostos (Hernando, 2009). Informa-nos dos progressos e avanços mas também dos desajustes e vicissitudes do processo de implementação do projeto.



**Figura 4** - Planeamento e Avaliação de Projetos (Adaptado de Capucha, 2008; Figari, 1996)

### 2.2.3 Avaliação de dinâmicas de implementação de PEpS: sistematização de estudos recentes

Apresenta-se no quadro 2 a sistematização dos estudos nacionais e internacionais sobre avaliação de programas/projetos de EpS em meio escolar, realizados no período de 2004 a 2011, a que tivemos acesso, salientando em termos sintéticos a sua metodologia, resultados, conclusões e recomendações. A leitura cruzada da literatura é utilizada na secção 2.2.4 em que se procura caracterizar práticas de referência na implementação de PEpS em contexto escolar.

Dos estudos, mais recentes, a que foi possível ter acesso, constatamos que, a nível internacional, existem estudos em que as dinâmicas de implementação da EpS, em contexto escolar, são avaliadas e práticas de referência evidenciadas (Aldinger *et al.*, 2008; Colaço, 2008; García-Vázquez *et al.*, 2008; Gugglberger, 2011; Haerens *et al.*, 2006; Hillier *et al.*, 2010; Hills *et al.*, 2004; Inchley *et al.*, 2006; Lee *et al.*, 2005; Mukoma & Flisher, 2004; Pommier *et al.*, 2010; Vince Whitman & Aldinger, 2009; Warwick *et al.*,

2005). Os autores consultados efetuaram, na maioria, estudos de caso, considerando que as escolas são importantes para promover a saúde física e emocional em crianças e jovens e concluíram que as escolas em que o conceito EPS é trabalhado permitiram registar medidas eficazes nas intervenções realizadas.

Dos resultados podemos inferir que as dinâmicas de intervenção, realizadas a partir de políticas de saúde pública, são mais promissoras quando aplicadas no grupo no seu todo, do que em intervenções individuais (Hills *et al.*, 2004). O trabalho colaborativo com pais, alunos e profissionais da educação, para implementar programas escolares saudáveis, constitui uma estratégia segura da promoção da saúde em meio escolar (Warwick *et al.*, 2005). Hillier e colaboradores (2010) acrescentam que os profissionais da educação e os da saúde devem apostar na formação interprofissional e na colaboração efetiva para constituir as equipas que trabalham na saúde escolar. Na secção seguinte procuramos fazer uma síntese mais exaustiva das características do que na literatura tem sido denominado de “Boas práticas” de PEpS.

Do levantamento bibliográfico efetuado decorre que a temática selecionada é uma área ainda pouco estudada, nos últimos anos, no nosso país. Tal realça a necessidade de efetuar outras investigações para que se possa contribuir para a elaboração e implementação de dinâmicas efetivas e eficazes na promoção da saúde. Como já se aludiu anteriormente, uma das lacunas da literatura da especialidade no país prende-se com a definição de referenciais de avaliação, que se possam constituir como elemento de reflexão sobre as dinâmicas dos PEpS e fazer emergir práticas de referência de projetos em curso, o que procurámos efetuar no estudo desenvolvido.

**Quadro 2 - Sistematização de estudos recentes de EpS**

<b>Autores/ Título</b>	<b>Participantes</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusões e recomendações</b>
<b>Aldinger et al. (2008)</b>  <i>Strategies for implementing Health- Promoting Schools in a province in China</i>	Dez escolas da Província de Zhejiang na China, projetos-piloto Health Promoting Schools (EPS)	Qualitativa. Estudo multicasos descritivo	Identificadas estratégias bem sucedidas nos programas de controlo de tabaco e nutrição.	Escolas com o conceito EPS bem implementado colocam a prioridade na saúde, cooperando com os pais e comunidade. Aconselha-se a formação especializada e apoio técnico para implementação e expansão do conceito EPS.
<b>Carvalho et al. (2007)</b>  <i>Os professores e a educação/ promoção para a saúde</i>	Professores distritos de Braga, Vila Real e Viseu, de todas as áreas de ensino	Quantitativa. Estudo descritivo e transversal	<i>i)</i> 48% realizam atividades de EpS, <i>ii)</i> 30% indica que a construção de hábitos saúdáveis e o desenvolvimento de competências em todas as áreas da saúde são o objetivo primordial da EpS <i>iii)</i> 34% consideram promotores da saúde, os pais, professores e profissionais da saúde em conjunto.	Os professores do 1º ciclo e de ciências naturais são os mais vacionados para implementar a EpS em meio escolar.
<b>Colaço (2008)</b>  <i>Com PES para andar ou o Projeto de Educação para a Saúde da Escola Secundária do Lumiar: um contributo</i>	PEpS da Escola Secundária do Lumiar (ESL)	Qualitativa. Investigação- ação. Estudo de caso	Falta: colaboração de todos os atores da escola na construção e na operacionalização do PES-ESL; visibilidade do projeto; criar uma rede de contactos e parcerias com entidades exteriores à escola.	A cultura organizacional da ESL impede a concretização dos objetivos do PEpS; não são cumpridos os pressupostos básicos da metodologia de projeto, em geral, nem da educação para a saúde em particular.
<b>García- Vázquez et al. (2008)</b>  <i>Evaluación de las Escuelas Promotoras de Salud en Asturia (España)</i>	Vinte e nove Centros Educativos (Espanha)	Quanti-quali (MM) Estudo de caso <i>Design</i> avaliativo.	A pontuação média dos centros foi de 5,19 (num total máximo de 8) Incluem a PrS no PAA e no PE, contam com professores formados Metade realiza atividades com a comunidade.	Constata-se um esforço para incorporar a PrS nas escolas. A principal limitação tem a ver com o voluntariado para a dinâmica destas ações e com a ausência de políticas públicas para transformar os centros educativos.
<b>Gugglberger (2011)</b>  <i>Support for health promoting schools: a typology of supporting strategies in Austrian provinces</i>	Dezoito representantes de escolas da Áustria	Qualitativa. Teoria fundamentada (entrevistas e análise documental - 26 documentos relevantes para as EPS)	Estratégias de apoio às EPS: <i>i)</i> organizar o intercâmbio entre escolas; <i>ii)</i> estabelecer a certificação e controle de qualidade da saúde; <i>iii)</i> incrementar a consulta de informação; <i>iv)</i> realizar um programa específico de EpS; <i>v)</i> Coordenar os agentes EpS.	Falta a coordenação das diferentes estratégias EPS e recursos humanos nas escolas. As estratégias de apoio têm vantagens, devendo ser aplicadas face ao contexto social complexo em que a escola se insere.

**Quadro 2 - Sistematização de estudos recentes de EpS (cont.)**

<b>Autores/ Título</b>	<b>Participantes</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusões e recomendações</b>
<b>Haerens et al. (2006)</b>  <i>Evaluation of a 2-year physical activity and healthy eating intervention in middle school children</i>	Quinze escolas secundárias da Bélgica	Qualitativa. Estudo multicaseos descritivo	A intervenção ao nível da atividade física e alimentação revelou-se eficaz. A utilização de computador funcionou como uma aplicação útil	A atividade física e os comportamentos alimentares dos alunos das escolas secundárias podem ser melhorados por estratégias baseadas na escola, combinando intervenções ambientais e pessoais e implementadas pelos funcionários da escola.
<b>Hillier et al. (2010)</b>  <i>A Systematic Review of Collaborative Models for Health and Education Professionals Working in School Settings and Implications for Training.</i>	Department of Education and Children's Services International Centre for Allied Health Evidence (Australia)	Revisão sistemática da literatura atual, com resumo descritivo	Modelos de interação e trabalho em equipa são bem descritos entre escolas e instituições de saúde, fomentando uma cultura interativa e colaborativa para formação das equipas.	Necessidade de educadores e profissionais de saúde apostarem na formação interprofissional e colaboração Sugere-se que essa formação ocorra tanto ao nível de graduação como de pós-graduação.
<b>Hills et al. (2004)</b>  <i>Vers un modèle d'évaluation de l'efficacité des interventions communautaires en promotion de la santé</i>	Projeto NARO (Canadá e Estados Unidos) e Projeto ECIP (Santé-Canadá)	Qualitativa. Estudo de caso	As intervenções realizadas a partir de políticas públicas foram mais eficazes quando aplicadas numa comunidade/grupo no seu todo, do que em intervenções individuais.	O modelo apresentado para analisar a eficácia das intervenções comunitárias em promoção da saúde continua ser estudado.
<b>Inchley et al. (2006)</b>  <i>Becoming a health promoting school: evaluating the process of effective implementation in Scotland</i>	Quatro escolas (2 primárias e 2 secundárias – Escócia)	Quali- quanti. (MM) Estudo multicaseos	Identificadas estratégias bem sucedidas nos programas de nutrição, baseados na colaboração (parceria, participação dos alunos, envolvimento dos pais) e integração.	A liderança e colaboração são essenciais para incrementar ativamente a prossecução da ideologia EPS. Apoio financeiro importante mas não determinante para o sucesso do programa. Os docentes são agentes da mudança que leva tempo a instituir.
<b>Lee et al. (2005)</b>  <i>Evaluating health promotion in schools: a case study of design, implementation and results from the Hong Kong Healthy Schools Award Scheme</i>	Cinco escolas primárias e sete secundárias que desenvolviam o conceito EPS e oito escolas primárias e sete secundárias que não trabalhavam este conceito (Hong Kong Escolas Saudáveis Award Scheme HKHSA)	Qualitativa. Estudo de caso transversal, multifase	Os resultados demonstraram melhorias significativas em vários aspetos da saúde dos adolescentes e, também, uma melhoria na cultura e na organização de escolas EPS.	Recomendações no sentido das escolas aumentarem ainda mais a prática de EpS para capacitar os seus alunos, funcionários e pais, permitindo reforçar a preparação para futuras possíveis epidemias de doenças transmissíveis.

**Quadro 2-** Sistematização de estudos recentes de EpS (cont.)

<b>Autores/ Título</b>	<b>Participantes</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusões e recomendações</b>
<b>Loureiro (2004)</b>  <i>A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde</i>	Vinte escolas, colaboração da Faculdade de Nutrição e Alimentação e a Escola Nacional de Saúde Pública	Qualitativa. Investigação/ ação	Práticas de referência na área da educação alimentar	Apresentadas orientações pertinentes para promover uma alimentação saudável.
<b>Mandim (2007)</b>  <i>As dinâmicas para a promoção da saúde numa escola do ensino básico do Porto: um estudo de caso</i>	Escola do 2º e 3ºCEB do Porto	Qualitativa. Estudo de caso	Ocorrência de práticas eficazes no PEpS analisado	Gabinete de Apoio ao Jovem é o principal dinamizador da Promoção da Saúde nesta comunidade educativa.
<b>Marinho et al. (2010)</b>  <i>Avaliação de Projetos de Educação Sexual na Perspetiva da Promoção da Saúde</i>	Dezoito projetos de ES (África do Sul, Brasil, Canadá, Chipre, Escócia, Espanha, USA, Holanda, Inglaterra, Itália, Portugal, Quênia, Rússia e Turquia)	Qualitativa Análise documental	Verificou-se que sete projetos foram eficazes na mudança de comportamentos, outros sete foram considerados parcialmente eficazes, dois foram não eficazes e outros dois ainda estão a decorrer.	Os projetos de ES com avaliação positiva têm características comuns (Kirby et al., 2006): equipa pluridisciplinar; consideram as necessidades dos jovens; incluem atividades de envolvimento e apresentam objetivos claros.
<b>ME-GTES (2007)</b>  <i>Relatório Final</i>	Mil e oitenta e seis escolas do 2º e 3ºCEB e secundárias	Quantitativa	79% referiram que o “Projeto de Escola” incluía PrS; A PrS e EpS nas aulas de EF. e Biologia , aumentaram de 65% para 81% e de 90 para 92%, respetivamente; a adesão dos pais foi boa ou muito boa em 13% das escolas.	Medidas mais sustentadas em PrS e Eps na formação inicial de professores. Processo de implementação da EpS continue a ser reconhecido e valorizado a nível das hierarquias do setor.
<b>ME- DGIDC/NESASE (2009)</b>  <i>Edital 2009-2010. Avaliação Final</i>	Seiscentos e vinte e um Agrupamentos e Escolas não agrupadas	Quantitativa	95% Integram a área da EpS no PEE 43% com Gabinete de Saúde Áreas prioritárias de intervenção na EpS mais trabalhadas (87%- Alimentação e atividade física e 82% Sexualidade e IST's)	Fomentar nos PEpS, maior: • Sustentabilidade; • Autonomia; • Transversalidade; • Interação com a comunidade educativa; Potenciar ganhos em saúde na comunidade escolar.

**Quadro 2 - Sistematização de estudos recentes de EpS (cont.)**

<b>Autores/ Título</b>	<b>Participantes</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusões e recomendações</b>
<b>Mukoma &amp; Flisher (2004)</b>  <i>Evaluations of health promoting schools: a review of nine studies.</i>	Escolas que se baseiam explicitamente no conceito de escola promotora de saúde e o empregam para além do domínio da escola.	Qualitativa. Revisão de nove estudos (sete publicados na literatura científica e dois relatórios não publicados)	A saúde promovida na escola tem alguma influência em vários domínios da saúde na Comunidade escolar; É possível integrar a promoção da saúde no currículo escolar com êxito.	<p>O conceito de “escolas de promotoras de saúde” tem sido adotado internacionalmente como forma eficaz de promover a saúde das crianças, adolescentes e da comunidade escolar em geral.</p> <p>Referem a complexidade da avaliação da promoção da saúde na escola.</p>
<b>Pommier et al. (2010)</b>  <i>Evaluation of health promotion in schools: a realistic evaluation approach using mixed methods</i>	Escolas primárias francesas	Quanti-quali (MM) Design avaliativo	Os dados qualitativos sobre a saúde das crianças, e as práticas EpS dos professores desempenharam um apoio secundário no estudo, baseado principalmente em dados quantitativos, não é fornecida uma resposta definitiva: as vantagens e desvantagens de diferentes metodologias de pesquisa ainda estão ser equacionados.	O modelo exposto apresenta-se como uma contribuição eficaz para avaliar programas de EpS nas escolas, contribuindo para colmatar lacunas apresentadas pelos modelos tradicionais.
<b>Vince Whitman &amp; Aldinger (2009)</b>  <i>Case Studies in Global School Health Promotion From Research to Practice</i>	Escolas de vinte e seis países (Africanos, Americanos, Europeus e Asiáticos)	Qualitativa. Estudo de caso (PrS na escola/país)	Divulgação de situações concretas em relação à promoção da saúde na escola e a forma como foram ultrapassados os obstáculos na implementação de programas de educação para a saúde	Contributos importantes para a definição de políticas nesta área.
<b>Warwick et al. (2005)</b>  <i>Evaluating healthy schools: perceptions of impact among school-based respondents</i>	Promovido pelo <i>National Healthy School Standard (NHSS) of England</i> - Escolas primárias e secundárias,	Qualitativa. Estudo de caso	Os projetos e atividades para melhorar a saúde dos alunos implementados pelos profissionais da saúde e da educação foram eficazes	<p>As escolas são importantes para promover a saúde física e emocional em crianças e jovens.</p> <p>Preconizam que existem oportunidades para desenvolver um conjunto coerente de medidas, colaborativamente com pais, alunos e profissionais de saúde, para implementar programas escolares saudáveis, em particular, e com os serviços locais de saúde, de forma mais geral.</p>

#### **2.2.4 Práticas de referência nas dinâmicas de implementação da EpS: definição e características**

Da literatura consultada retivemos que as práticas de EpS que desencadeiam intervenções eficazes na promoção da saúde são designadas boas práticas, uma expressão derivada do inglês *best practices* e *good practices* que se referem a práticas identificadas como as melhores para realizar determinada tarefa. Kahan & Goodstadt (1998, p. 3) definem “Best practice in health promotion is the set or sets of continually evolving actions and associated attitudes which are most likely to achieve health promotion goals in a given situation, and which are consistent with the values of health promotion.”

Considerando a definição referenciada, propomos a alteração terminológica para **práticas de referência**, designação que utilizaremos no presente estudo. Esta opção justifica-se porque reiteramos contextualizar as práticas dos PEpS. Encaramos a sua adaptabilidade como práticas “ideais”, para um determinado contexto, com características próprias, que interessa definir, em função da sua eficácia.

A partir da revisão da literatura da especialidade, afigura-se oportuno apresentar uma caracterização, do que se entende por práticas de referência em PEpS. Tendo em consideração a finalidade do estudo proposto, esta caracterização é feita a partir das dimensões identificadas para as EPS por Navarro (1999): organizacional, psicossocial, ecológica, comunitária e curricular, que se constituíram como as dimensões a serem avaliadas e como tal foram contempladas no Referencial de Avaliação, o qual se apresenta explicitado no ponto 3.3.2. Alguns dos indicadores que interessa relevar são:

i) **integração da EpS no PE** e conseqüentemente nos PCT das turmas que integram a escola/agrupamento (Fontoura, 2006; Leite *et al.*, 2003; Loureiro, 2000a);

ii) **elaboração de um diagnóstico/inventariação de necessidades, seleção de prioridades** (Frías & Palomino, 2000; Hernando, 2009; Loureiro, 2004a; Perea, 2009);

iii) **elaboração/adequação de um plano de ação** relevante face às necessidades diagnosticadas (Green & Kreuter, 2005; Loureiro, 2004a; Mendonça, 2002; Rodrigues, 2005);

iv) **identificação dos intervenientes no projeto** (García Martínez *et al.*, 2000; Sanmartí, 1990 );

v) **desenvolvimento do trabalho de equipa e clarificação dos níveis de motivação, interesse e de responsabilidade** (Capucha, 2008; Kirby *et al.*, 2006, Loureiro, 2004a);

vi) **intervenções para grupos-alvo em detrimento de intervenções individuais** (Hills *et al.*, 2004);

vii) **intervenções que visem a capacitação/ empowerment dos alunos, professores, funcionários e pais**, (Carvalho, 2007; IUHPE, 2009; Laverack, 2005; Lee *et al.*, 2005; Loureiro & Miranda, 2010; Nutbeam, 2000 citado por Loureiro & Luís, 2008);

viii) **visão holística da saúde, na metodologia de abordagem da EpS** (Carcel, 2000; Gavidia & Rodes, 1996);

ix) **trabalho colaborativo com pais, alunos e profissionais de saúde** (IUHPE, 2009; Jourdan, 2011; Loureiro, 2004a; Warwick *et al.* 2005);

x) **colaboração dos alunos líderes - educação por pares** (Harden *et al.*, 2001; Hartup, 2005; IUHPE, 2009; Matos, 2005, 2009);

xi) **estabelecimento de parcerias otimizando recursos, aumentando a cooperação e partilha de experiências** (GTES, 2007; Hillier, 2010; Loureiro, 2004a);

xii) **plano de avaliação formativa do projeto centrada no processo** (Capucha, 2008; Clark & Maben, 1998; Freitas, 1997; Frías & Palomino, 2000; GTES, 2007; Hernando, 2009; IUHPE, 2010; Pino, 2000; Stears & Parsons, 2002).

#### ▪ Síntese

No capítulo que aqui se encerra (Capítulo II) centrámos a discussão em torno de aspetos relacionados com a escola promotora de saúde contextualizando-a na atual sociedade. Partilhamos a convicção de que a escola não se deve preocupar somente com a transmissão de conhecimentos, deve “também, educar para os valores, promover a saúde, a formação e a participação cívica dos alunos, num processo de aquisição de competências que sustentem as aprendizagens ao longo da vida e promovam a autonomia” (*in* PNSE 2006, Despacho nº12045/2006, p.3), favorecendo, assim, a formação integral do aluno. Consideramos, por isso, de fulcral importância que a EpS, seja abordada nas escolas de forma integrada e transversal, numa dimensão essencial ao percurso educativo e formativo dos jovens, implicando uma articulação entre a escola, família e os parceiros sociais. Para a sua implementação devem ser criados Projetos apoiados num quadro legislativo consistente e adotada a *metodologia de projeto*. Alertamos para o papel decisivo dos profissionais da educação, que na assunção de uma postura inovadora e interventiva, serão imprescindíveis nos processos de implementação da EpS em meio escolar. Refletimos sobre a avaliação em contexto educativo, centralizada em projetos, de índole específica – EpS, que veiculamos, num modelo de



avaliação com caráter formativo, alicerçado numa *démarche* de referencialização (Figari, 1996), o qual permitirá (re)ajustar a ação e as práticas desenvolvidas.

Para concluir relembramos que se discutiram, ainda, alguns aspetos essenciais em torno do entendimento dos conceitos de saúde, EpS e PrS em meio escolar, princípios considerados fundamentais à conceção e implementação dos Estudos de Avaliação dos PEPs. Destacamos, igualmente, a incursão bibliográfica efetuada sobre as Escolas Promotoras de Saúde, conceito que urge “abraçar” e implementar nas escolas/agrupamentos portuguesas, adotando orientações nacionais e internacionais dos organismos de referência, International Union for Health Promotion and Education (IUPHE) e Schools for Health in Europe (SHE).



## **PARTE III - ESTUDO EMPÍRICO**



## **Capítulo III – Metodologia da Investigação**

No presente capítulo são descritas e justificadas as opções metodológicas que sustentaram a parte empírica deste estudo. Na sua redação foram feitas breves incursões de índole mais teórica, com o intuito de fundamentar, justificar e enquadrar as opções tomadas.

Inicia-se o capítulo com a explicitação das opções efetuadas ao nível metodológico, clarificando os referenciais teóricos que nortearam o trabalho desenvolvido. No segundo subcapítulo, descreve-se a metodologia, refere-se os procedimentos para a autorização do estudo, define-se a população-alvo e os processos de seleção dos PEpS de Agrupamentos de escolas do Pré-escolar ao 3ºCEB participantes no estudo. Os dois subcapítulos seguintes apresentam o protocolo de referencialização, definindo as características ideais do objeto em estudo, o Referencial de Avaliação, os instrumentos de recolha de informação e os procedimentos relativos à sua conceção, implementação, bem como o tratamento a aplicar às informações recolhidas.

### 3.1 Opções metodológicas e natureza do estudo

Tendo em atenção: (i) a problemática em estudo, que se centra na análise das dinâmicas de implementação da EpS em meio escolar, subjacente às questões de investigação e aos objetivos traçados (expostos no ponto 1.3) e (ii) a constatação da escassez de estudos de avaliação nesta área, afigura-se importante clarificar, à luz dos quadros paradigmáticos de referência, as opções metodológicas que nortearam o trabalho desenvolvido.

A escolha da abordagem quantitativa ou da qualitativa deve ser feita tendo em consideração as vantagens e as desvantagens na utilização de cada uma na adequação à realidade a estudar (Carmo & Ferreira, 1998). Cada um destes dois paradigmas tem associadas técnicas de recolha de dados e respetivos instrumentos e apresenta diferentes características, aportando vantagens e inconvenientes (Bogdan & Biklen 1994; Carmo & Ferreira, 1998; Denzin & Lincoln, 2006; Duhamel & Fortin, 2003; Guerra, 2006; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Lessard-Hérbert *et al.*, 2010; Pérez Serrano, 2008; Reidy & Mercier, 2003; Rodríguez *et al.* 1999). Considerando estes princípios e a finalidade do estudo proposto, fundamenta-se, em seguida, os procedimentos metodológicos utilizados, que se apoiaram, em parte, em Raby (2004), explicitando-se, sempre que se considerou pertinente, alguns conceitos de caráter mais teórico, com base nos autores de referência. Consultaram-se outros trabalhos de investigação. Realça-se o de Craveiro (2007) porque apesar de se centrar no domínio do desenvolvimento profissional de educadores de infância, aborda questões ligadas à metodologia, à descrição e análise de um estudo de caso.

A investigação desenvolvida seguiu um paradigma epistemológico de natureza qualitativa, de cariz construtivista, com características exploratórias e *design* avaliativo. Entendeu-se que seria o mais adequado, pois, procurou-se proceder ao reconhecimento, intenso e profundo de um dado cenário educativo, ainda pouco estudado – PEpS – para o perceber em toda a sua globalidade (Carmo & Ferreira, 1998; Pérez Serrano, 2008; Stake, 2005; Yin, 2005). Pretendeu-se, assim, conhecer os projetos na sua complexidade e singularidade, “mediante uma descrição e registo cuidadoso” (Pérez Serrano, 2008, p. 32) e não comprovar teorias sobre os mesmos, passíveis de efetuar generalizações, como se verifica nos estudos quantitativos. Tal como consignam Carmo & Ferreira (1998), Denzin & Lincoln (2006), Guerra (2006) e Lessard-Hérbert *et al.* (2010) analisou-se uma determinada realidade, estudando-a intensamente. Nesta linha de pensamento, considerou-se importante “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e

temporais, o aqui e o agora no seu contexto social” (Pérez Serrano, 2004, p. 32). Apresenta cariz construtivista (Yin, 2005), resultando das inferências feitas por quem investigou, a partir da informação recolhida junto dos sujeitos envolvidos na investigação – professores, alunos e outros atores do cenário educativo (PEpS), num processo dialético, visando a “interpretação das suas “vozes” e a procura dos seus significados” (Lincoln & Guba, *in* Denzin & Lincoln, 2006, p. 164). A opção pela análise e descrição concreta das experiências e das representações dos sujeitos participantes na investigação permitiu conduzir a uma perceção, identificação e caracterização de práticas de referência em PEpS que, ao serem reveladas, se constituem como mais-valias nas dinâmicas de implementação da EpS em meio escolar. Nesta procura intensa de compreensão da realidade estudada todos os detalhes foram importantes. Deste modo, as informações recolhidas foram predominantemente descritivas (Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 1998; Pérez Serrano, 2008).

Considerando que os dados recolhidos na investigação qualitativa construtivista são interpretados pelo investigador admite-se que estes possam refletir a sua subjetividade. Parafraseando Bogdan & Biklen (1994) admite-se, nesse sentido, que a análise dos dados reflete a interpretação do investigador. Visando minimizá-la, a produção de conhecimentos deste estudo baseou-se na abrangência da recolha de dados, no rigor do seu tratamento, da sua leitura cruzada com o enquadramento teórico e da omissão de opiniões, tal como consagram os mesmos autores.

Subjazendo nos propósitos da problemática intrínseca a esta investigação avaliar as dinâmicas de implementação da EpS em meio escolar, o estudo assumiu um *design* avaliativo (Yin, 2005), pois, intentou-se, ao mesmo tempo efetuar uma descrição densa e interpretativa dos projetos em análise e produzir juízos de valor. Assumiu, ainda, características exploratórias (Yin, 2005), uma vez que os PEpS implementados, na realidade escolar portuguesa, são ainda pouco investigados, constatando-se que os estudos de avaliação efetuados são escassos e fornecem, sobretudo, dados quantitativos (Carvalho *et al.*, 2007; ME-GTES, 2007; ME-DGIDC/NESASE, 2009).

Segundo Yin (2005) a estratégia de estudo de caso é a mais adequada para estudar uma realidade atual. Para o autor, o estudo de caso é “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). Realça-se igualmente a definição preconizada por Stake (2005) que advoga que um estudo de caso é um “estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias

importantes” (p. 11). Considerando estas definições, tal como Craveiro (2007), enquadrou-se a investigação no estudo de caso, tendo naturalmente em conta as questões definidas, visto, se ter proposto estudar uma realidade particular de um determinado contexto - projeto educativo no âmbito da promoção e educação para a saúde, implementado nas escolas portuguesas, sustentado no quadro legislativo emanado a partir de 2005, o caso (Carmo & Ferreira, 1998; Pérez Serrano, 2008; Rodríguez *et al.* 1999; Stake, 2005; Yin, 2005).

Implementou-se, à semelhança de Raby (2004), um estudo de caso múltiplo, também designado multicaso ou comparativo, seguindo a definição de Bogdan & Biklen (1994) e Yin (2005) e coletivo na perspetiva de Stake (2005). A pesquisa incidiu sobre realidades particulares e circunscritas, de cinco PEpS de Agrupamentos de Escolas, um por Direção Regional de Educação, sendo uma das fontes de dados as perspetivas dos atores que gravitam em torno de cada um desses cenários educativos (professores, alunos, assistentes operacionais, pais/encarregados de educação, técnicos de saúde e outros).

Para a sua análise e para dar resposta às características de um estudo de índole qualitativa, fez-se recurso a diferentes métodos e técnicas (inquérito por entrevista, a observação não participante e a análise documental). As entrevistas colocaram o investigador em contacto direto com os sujeitos participantes, permitindo recolher informação pertinente para compreender com detalhe o que eles pensam sobre a problemática em estudo (Carmo & Ferreira, 1998; Guerra, 2006; Pérez Serrano, 2008; Stake, 2005; Yin, 2005).

Posteriormente, os resultados das entrevistas foram “comparados e contrastados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 97) com os registos das observações e da análise documental para conseguir um conhecimento mais profundo sobre as dinâmicas de implementação da EpS em meio escolar. Tratou-se, assim, de um estudo intensivo de vários casos com *design* avaliativo, como foi já referido, uma vez que se pretendeu produzir juízos de valor sobre os projetos, tendo por base o Referencial de Avaliação construído.

Segundo Yin (2005, p. 196), o relatório final do estudo “deve ser elaborado de uma maneira atraente”. Assim, na secção 4.1, faz-se uma descrição detalhada dos “casos”, em que se utilizaram técnicas narrativas literárias para expor circunstanciadamente as situações analisadas. Recorreu-se, sempre que se justificou e considerou pertinente, a transcrição de excertos das entrevistas realizadas para fundamentar a análise realizada (Carmo & Ferreira, 1998; Pérez Serrano, 2008; Rodríguez *et al.* 1999; Yin, 2005). Efetuou-se, desta forma, “o registo dos casos” (Rodríguez *et al.* 1999, p. 92).



A decisão pela implementação de um estudo multicase levou-nos a ter em conta não só as questões da validade externa (generalização dos resultados), da confiabilidade (do processo de recolha e análise de dados) mas também da validade interna (rigor das conclusões) (Stake, 2005; Yin, 2005). Considerando que o estudo foi efetuado com cinco unidades particulares, cinco PEpS, o que constitui uma amostra reduzida, não foi possível efetuar generalizações. Procedeu-se a uma generalização analítica, tal como sugere Yin (2005), nesta situação. Assim, decorrente da análise efetuada, foram caracterizadas práticas de referência ao nível das dinâmicas de implementação da EpS em meio escolar. Apesar de a análise ter sido guiada por um referencial desenvolvido para o efeito, procurou-se adotar uma postura flexível e aberta no sentido de registar aspetos não previstos. Crê-se que o “Guião” construído pode constituir-se como um contributo importante na articulação entre teoria e prática no que respeita à implementação da EpS em escolar. Explicita-se, ainda, que a validade externa desta investigação se encontra, também, no poder “revelatório” dos casos em investigação uma vez que se explorou profundamente os cinco casos em análise, interpretando-os, o que se expôs nos capítulos IV e VI. Acresce referir que, de acordo com Pérez Serrano (2008) e Stake (2005), algumas conclusões dos estudos de caso, podem servir para, de algum modo, serem exploradas noutras realidades, gerando sugestões para investigações futuras, que se apresentam na secção 6.3.

Para que seja reconhecida a confiabilidade de um estudo de caso, Yin (2005) recomenda que o investigador descreva pormenorizadamente todos os passos do estudo, para que outros investigadores possam repetir os mesmos procedimentos, em contextos similares e obter resultados idênticos sobre o mesmo fenómeno ou situação em estudo, o que efetivámos no capítulo III. Os procedimentos descritos podem permitir a outros investigadores chegar às mesmas conclusões, ajuizando a sua replicabilidade e, portanto, aumentando a validade externa do presente estudo.

No que concerne à questão da validade interna de um estudo de caso, Yin (2005) alerta para a necessidade de estas traduzirem com rigor a realidade investigada. Para tal, indica que é importante reduzir a intersubjetividade do investigador, exequível através de uma descrição consistente das inferências efetuadas. Stake (2005), a este propósito, sugere que o investigador recorra a processos de triangulação, como por exemplo, utilizando mais do que uma técnica para recolher informações. Nesta investigação utilizaram-se, como foi já referido, diferentes técnicas para a recolha de dados - inquérito por entrevista (envolvendo professores e alunos), observação e análise de documentos - com o objetivo de contrastar a informação e as interpretações e assim fazer uma

“triangulação” metodológica e de fontes (Stake, 2005). Ao fazerem-se entrevistas aos professores e aos alunos, que participaram no estudo, bem como ao se analisarem documentos e observarem as dinâmicas dos cinco PEPs possibilitou-se o cruzamento da informação recolhida, procedendo-se à sua “validação instrumental” (Lessard-Hérbert *et al.*, 2010, p. 76). Legitimou-se, conseqüentemente, as informações recolhidas das múltiplas fontes que serviram de suporte às interpretações efetuadas pelo investigador (Stake, 2005). Utilizaram-se, ainda, os resultados de diferentes estudos levados a cabo por diferentes investigadores sobre o mesmo tema em investigação (capítulo II, secção 2.2.3.) para legitimar as inferências efetuadas.

Em síntese, tendo em conta a complexidade dos fenómenos educativos no domínio da implementação da EP, a presente pesquisa privilegiou a descrição dos projetos a partir do significado dos sujeitos envolvidos de cinco PEPs, de cinco Agrupamentos de Escolas, procurando desvendar princípios válidos nos respetivos contextos, efetuando-se generalizações com dimensão analítica (Yin, 2005). Valorizou, ainda, o caráter revelatório e exploratório (Yin, 2005), dado ter incidido sobre uma área que consideramos ainda pouco estudada nos últimos anos. A opção por um estudo de caso múltiplos de natureza qualitativa, de cariz construtivista, com características exploratórias e *design* avaliativo foi a que nos pareceu mais pertinente e adequada para compreender, descrever e avaliar os casos em estudo – Projetos de Educação para a Saúde. A descrição detalhada do estudo e dos procedimentos metodológicos é feita nas secções seguintes.

### **3.2 Descrição do estudo**

Implementou-se, como já foi referido, um estudo de casos múltiplos que procurou a compreensão intensa e profunda das dinâmicas de cinco PEPs, de Agrupamentos de escolas do 2º e 3º CEB, em curso em 2009/10, para os perceber em toda a sua complexidade (Stake, 2005; Yin, 2005), a partir da perspetiva dos seus atores e da interpretação do investigador, num processo dialético.

A avaliação preconizada, alicerçada sobre uma *démarche* de referencialização, debruçou-se sobre a dinâmica de cinco PEPs como parte integrante e imprescindível ao seu desenvolvimento. Fez apelo a uma perspetiva de avaliação holística (Barbier, 1990; Capucha, 2008; Cardinet, 1976) e interativa, do ponto de vista dos atores, “como construção e coconstrução coletiva de sentido” (Figari, 2006). Nesse sentido, analisou-se o modo como foram implementados os projetos, ao nível da dimensão C (Construído).

O estudo empírico desenvolvido compreendeu diversas fases distintas (quadro 3). Na primeira, que se estendeu a todo o percurso, embora inicialmente de forma mais intensa, analisou-se a literatura da especialidade tendo em vista fundamentar a investigação. Considerando que, em qualquer estudo, é fundamental uma seleção criteriosa das técnicas de recolha de dados a utilizar, a construção cuidada dos respetivos instrumentos, a sua validação e aplicação e, por fim, o tratamento dos dados, segundo técnicas de análise próprias (Quivy & Campenhoudt, 1998; Pérez Serrano, 2004), na fase II do plano de investigação, foram desenvolvidos os instrumentos de recolha de dados, que suportaram as opções metodológicas referidas anteriormente. Construiu-se o guião das entrevistas para alunos e docentes e instituiu-se o protocolo de referencialização, desenvolvendo-se para o efeito um referencial, definido na aceção de Figari (1996, 2006), que permitisse avaliar práticas de referência de PEpS, no que respeita às dinâmicas de implementação, dando, assim, cumprimento ao *design* avaliativo preconizado. A opção por este modelo de avaliação reflete a preocupação da sua adequabilidade ao contexto em que se realizou a investigação, ajustando-o, portanto, à realidade portuguesa. Preteriram-se, assim, referenciais já estabelecidos, que se apresentam como normativos e fechados, revelando-se, na maioria dos casos desadequados à realidade a avaliar. Os documentos criados foram validados por peritos externos das áreas da EpS e Avaliação, explanação efetuada na subsecção 3.3.4. Posteriormente, durante a terceira fase do estudo de caso múltiplos, “fase de terreno”, procurou-se dar resposta às questões e aos objetivos de investigação formulados (ver capítulo 1, secção 1.3) recolhendo informação em cada um dos cinco PEpS. Ainda, nesta fase, procedeu-se à análise descritiva avaliativa dos PEpS, tendo por base as inferências do investigador decorrentes da análise documental e observações e da fundamentação das entrevistas. Após a avaliação dos cinco casos em estudo, efetuou-se, na fase quatro, uma análise holística e sistémica dos resultados e redigiram-se recomendações, sob a forma de um guião de práticas de referência (que se apresenta no cap. V).

**Quadro 3** - Plano de investigação do estudo

<b>Fase</b>	<b>Plano de trabalho</b>	<b>Calendarização</b>
<b>I Pesquisa Bibliográfica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aprofundamento do quadro metodológico</li> <li>➤ Conhecer evidências científicas consistentes, apropriadas e atualizadas / Pesquisa bibliográfica que se prende com as questões de investigação 1 e 3 (Cap. 2)</li> </ul>	Ao longo dos dois anos
<b>II Seleção das escolas/agrupamentos Construção dos instrumentos de recolha de informação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Definição dos critérios de seleção da amostra</li> <li>➤ Seleção das escolas/agrupamentos participantes</li> <li>➤ Desenvolvimento dos instrumentos de recolha de dados                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Validação do Referencial de Avaliação</li> <li>- Construção e validação dos guiões de entrevista</li> <li>- Entrevista piloto</li> </ul> </li> <li>➤ Escrita da 1ª versão da metodologia (Cap. 3)</li> </ul>	Setembro  e Outubro 2009 Dezembro 2009
<b>III Recolha e tratamento de informação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Análise documental - registo na Ficha de Registo de Dados (cinco PEpS)</li> <li>➤ Análise descritiva e avaliação dos PEpS – Grelha de Avaliação</li> <li>➤ Observação (“notas de campo”) - registo na Ficha de Registo de Dados</li> <li>➤ Realização das entrevistas</li> <li>➤ Análise de conteúdo das entrevistas e avaliação dos PEpS – Grelha de Avaliação</li> <li>➤ (Re)escrita da avaliação dos PEpS</li> </ul>	Novembro 2009  a  Agosto 2010
<b>IV Descrição e avaliação dos casos em estudo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Redação do capítulo relativo à apresentação e análise de resultados (Cap. 4)</li> <li>➤ Análise holística e sistémica dos resultados e redação do guião (Cap. 5)</li> </ul>	Setembro 2010  a Junho 2011
<b>V Trabalho de Escrita da Tese</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elaboração e/ou trabalho de (re)escrita da tese de doutoramento com uma abordagem holística e sistémica</li> </ul>	Ao longo dos dois anos

No decurso do estudo empírico recorreu-se às técnicas de recolha e de análise de dados indicadas no quadro 4. Este sintetiza os procedimentos metodológicos utilizados e evidencia que a seleção das técnicas e dos instrumentos foi realizada com base nas questões e nos objetivos de investigação. Procurou-se desenvolver um esquema de trabalho aberto e flexível. Utilizou-se, como acima referido, a análise documental, a observação e o inquérito por entrevista semiestruturada, para a recolha de informação, a qual foi triangulada (Mckernan, 1999; Stake, 2005).

Quadro 4 - Síntese do desenho metodológico do estudo

Questões de investigação	Objetivos de investigação	Recolha de informações		Análise da informação
		Técnicas	Instrumentos	Técnicas
<b>Q1</b> - Como avaliar práticas de referência no que respeita às dinâmicas de implementação de PEpS?	<b>O 1</b> - Desenvolver um referencial que permita avaliar práticas de referência de PEpS, no que respeita às dinâmicas de implementação.	Revisão/Pesquisa bibliográfica e legislativa	Fichas de registo	Análise documental (Documentos: diplomas legislativos, livros, artigos, comunicações, estudos investigação e sites de referência – IUPHE e SHE)
<b>Q2</b> - Em que medida as dinâmicas de implementação de PEpS se constituem como práticas de referência?	<b>O 2</b> - Avaliar as dinâmicas de implementação de PEpS, em curso em escolas do 2º e 3º CEB, no ano de 2009/10, consideradas como práticas de referência.	Recolha de dados documentais	Ficha de Registo de Dados Referencial de Avaliação/ <b>Grelha de Avaliação</b>	Análise documental (Documentos: disponibilizados pelos PEpS e <i>online</i> )
		Observação direta, não participante, estruturada no Referencial de Avaliação	“Notas de campo” Referencial de Avaliação/ <b>Grelha de Avaliação</b>	Registo das observações/confrontação com o Referencial de Avaliação
		Inquérito	Entrevista (semiestruturada)	Análise de conteúdo: sistema de categorias com base no <b>Referencial de Avaliação</b> construído. ( <i>Nº Vivo 8</i> )
<b>Q3</b> - Que elementos emergem da avaliação de práticas de implementação de PEpS, consideradas de referência, que podem constituir-se como recomendações gerais para a sua divulgação e adoção?	<b>O 3</b> - Fornecer elementos que, sob a forma de recomendações - <b>proposta metodológica/guião</b> , estimulem a adoção de práticas de referência nos PEpS, no que concerne às dinâmicas de implementação.	Recolha de dados documentais	Ficha de Registo de Dados Referencial de Avaliação/ <b>Grelha de Avaliação</b>	Análise documental (Documentos: disponibilizados pelos PEpS e <i>online</i> )
		Observação direta, não participante, estruturada no Referencial de Avaliação	“Notas de campo” Referencial de Avaliação/ <b>Grelha de Avaliação</b>	Registo das observações/confrontação com o Referencial de Avaliação
		Inquérito	Entrevista (semiestruturada)	Análise de conteúdo: sistema de categorias com base no <b>Referencial de Avaliação</b> construído ( <i>Nº Vivo 8</i> )

Os dados decorrentes da triangulação das inferências feitas com base na análise documental e observações, nas sub-dimensões analisadas pelo investigador, explicitadas em 3.4.1 e 3.4.2, com as perceções dos intervenientes (recolhidas nas entrevistas), foram

validadas internamente pelo professor coordenador de cada um dos projetos. Este procedimento possibilitou, ainda, a validação dos indicadores da Grelha de Avaliação e confrontar o Referencial de Avaliação construído (referente) com os dados recolhidos (referido) e, assim, avaliar processualmente cada PEpS.

Nas secções subsequentes, descreve-se os procedimentos que visaram solicitar a autorização do estudo e a seleção dos participantes. A *démarche* de referencialização e as técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados são explicitadas nas secções 3.4 e 3.5 respetivamente.

### **3.2.1 Autorização do estudo**

Em fevereiro de 2010, procedeu-se, à solicitação de autorização de implementação do estudo junto do ME. Para tal, foi efetuado o registo do pedido no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>), com o número 0082700001 e com a designação Escola, Saúde e Sociedade: Estudos de Avaliação de Projetos de Educação para a Saúde, que foi aprovado (Anexo A).

Para além do pedido acima referido, foi solicitada autorização formal aos Diretores dos Agrupamentos envolvidos (Apêndice A), garantindo desde logo que os participantes não seriam identificados de forma individual e que as informações recolhidas durante o estudo seriam tratadas de forma a não reconhecer a instituição. Em resposta escrita foi obtida a concordância para a implementação do estudo em cada um dos cinco Agrupamentos (Anexo B). Posteriormente, foi estabelecido o respetivo plano de visitas.

### **3.2.2 Participantes no estudo**

Do universo de PEpS, em curso no ano 2009/2010, limitou-se o estudo a uma amostra não-aleatória (Carmo & Ferreira, 1998), de cinco agrupamentos de escolas (Pré-escolar ao 3º CEB), um por cada Direção Regional de Educação (DRE).

Tendo em vista a seleção dos PEpS, foram efetuados contactos com o Núcleo de Educação para a Saúde e Ação Social Escolar (NESASE), da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do ME, na pessoa da sua Coordenadora, Dra. Maria Isabel Machado Baptista, solicitando a indicação de cinco PEpS por DRE que evidenciassem, de acordo com aquele organismo, práticas consideradas de referência, em particular no que concerne às suas dinâmicas, o que resultou numa lista de vinte e cinco escolas/agrupamentos (Anexo C).

A seleção das cinco escolas/agrupamentos (quadro 5), uma por cada DRE, feita a partir da listagem enviada pelo NESASE, teve por base os seguintes critérios: serem escolas/agrupamentos do Pré-escolar ao 3º CEB, por permitir uma análise transversal da implementação da EpS ao longo dos quatro ciclos, e evidenciarem, no contacto telefónico estabelecido, interesse e disponibilidade para colaborar no estudo. Face ao exposto, os PEpS selecionados são designados tal como se referencia no quadro 5, no qual se apresenta igualmente a localização e a caracterização socioeconómica dos pais dos alunos.

**Quadro 5** - Designação dos PEpS

DRE	Escolas/ Agrupamentos	Localização	Caracterização
Direção Regional Educação Norte (DREN)	A	Zona urbana de pequena dimensão	Perfil socioeconómico dos pais médio ou médio-alto
Direção Regional Educação Centro (DREC)	B	Zona rural	Perfil socioeconómico dos pais médio ou médio-alto
Direção Regional Educação Lisboa Vale Tejo (DRELVT)	C	Zona urbana	Perfil socioeconómico dos pais médio ou médio-alto
Direção Regional Educação Alentejo (DREA)	D	Zona urbana de pequena dimensão	Perfil socioeconómico dos pais médio baixo
Direção Regional Educação Algarve (DREAL)	E	Zona urbana	Estabelecimento TEIP Perfil socioeconómico dos pais baixo

### 3.3 *Démarche* de referencialização

A *démarche* de referencialização aqui gizada constituiu-se como fundamental para o estudo desenvolvido dado o seu desenho, permitindo o cumprimento de um dos objetivos instituídos (secção 1.3): desenvolver um referencial que permita avaliar práticas de referência de PEpS, no que respeita às dinâmicas de implementação.

A opção por esta metodologia de avaliação justifica-se, como já foi referido, pela sua adequabilidade ao contexto concreto e específico dos PEpS implementados na realidade escolar portuguesa.

O protocolo de referencialização é constituído por três elementos – **objeto** (PEpS), **referencial** (Referencial de Avaliação) e **instrumentação** (Grelha de Avaliação). Ao longo desta secção descreve-se o processo necessário à conceção e configuração do Referencial de Avaliação e Grelha de Avaliação, que serviram para avaliar os PEpS

implementados pelos agrupamentos. Explana-se a metodologia da referencialização nas suas diferentes etapas.

De acordo com Figari (1996, p. 52), a “referencialização consiste em assinalar um contexto e em construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objeto (ou a uma situação), em relação à qual poderão ser estabelecidos diagnósticos, projetos de formação e avaliações”. Para o autor, uma avaliação alicerçada sobre uma *démarche* de referencialização pretende ser uma forma de a conduzir com rigor. Nesse sentido, Figari (1996) recorda que os critérios devem ser enunciados de forma observável, traduzida em indicadores, pois, só eles são capazes de, na sua qualidade de instrumentos ao serviço de critérios, serem objetivamente observáveis e como tal verificáveis.

Adotou-se a metodologia da referencialização como forma de leitura da realidade dos PEpS, recorrendo aos conceitos fundamentais emergentes de Figari (1992, 1996, 2006), tal como explicitado no ponto 2.2.1, a saber, “dispositivo educativo”, “o esquema ICP – induzido, construído e produzido” e a *démarche* de referencialização. Para referencializar a construção da avaliação do PEpS, no estrito respeito desta metodologia, tornou-se necessário enquadrá-la em torno das três dimensões, o ICP. Em consonância, o induzido (dimensão dos níveis de decisão) concretiza-se pela produção de normativos e ou situações problemáticas que desencadearam a (re)implementação da EpS em meio escolar; o construído (dimensão ao nível da escola) manifesta-se na concretização do PEpS de escola/agrupamento e, o produzido (dimensão ao nível do aluno) abrange a efetividade da ação do PEpS ao nível da formação integral do aluno.

No estudo desenvolvido pretendeu-se que a *démarche* de referencialização, fundamentada e alicerçada em torno das questões de investigação, permitisse obter informações que fruto de um trabalho de comparação e confrontação com o Referencial de Avaliação, pudesse traduzir-se na avaliação dos processos de implementação dos PEpS dos agrupamentos de escolas, situando-se, portanto, no nível construído e assumindo uma função formativa, tal como consignado na subsecção 2.2.1.

O protocolo da referencialização, entendido na aceção de Figari (1992, 1996, 2006) a que se recorreu, foi construído à luz do conceito de EPS e considera as dimensões preconizadas por Navarro (1995, 1999), para a construção progressiva de uma EPS, explicitadas na secção 2.1.4. Contempla, consequentemente, cinco dimensões avaliativas: organizacional, psicossocial, ecológica, comunitária e curricular. Compreende critérios de qualidade essenciais à fundamentação dos juízos de valor, indicadores como instrumentos objetivamente observáveis e verificáveis, reportados aos critérios, e o



instrumento utilizado, Grelha de Avaliação (Apêndice B). Esta grelha orientou a investigação na recolha, triangulação e validação de informação, na análise da mesma e na sua apresentação.

### **3.3.1 Objeto de estudo**

Tal como foi definido no ponto 2.2.2, o objeto em estudo – PEpS configura-se nas escolas portuguesas, apoiado num quadro legislativo desde 2005. Preconiza-se que se concretize num programa global com consequente ação ao nível dos PCT. Deve adotar a *metodologia de projeto* (GTES, 2007) e os princípios de uma EPS. Trata, entre outras, temáticas como a alimentação e a atividade física; o consumo de substâncias psicoativas; educação para os afetos; a sexualidade; as infeções sexualmente transmissíveis, designadamente VIH-SIDA; a indisciplina, *bullying* e violência. Ainda na subsecção 2.2.2 foram enumerados todos os intervenientes no projeto quer a nível externo, quer interno, a saber: MS/ME (DGIDC e NESASE); DRE; USF; técnicos especializados das parcerias estabelecidas; professores; pessoal não docente; alunos; pais e encarregados de educação; técnicos especializados das escolas/agrupamentos.

### **3.3.2 Referencial de Avaliação**

Com base na literatura da especialidade consultada procedeu-se à construção do protocolo de referencialização - Referencial de Avaliação, entendido na aceção de Figari (1992, 1996, 2006). A sua elaboração compreendeu, como acima referido, a seleção de critérios como elementos essenciais à fundamentação dos juízos de valor manifestos, os indicadores como instrumentos objetivamente verificáveis ao serviço dos critérios.

Considerando as áreas de confluência da investigação e o preconizado por autores de referência como Capucha (2008), Costa (2007), Costa & López (2008), Freitas (1997), GTES (2007), Hernando, 2009, Loureiro (2000a, 2004a), Mendonça (2002) e Navarro (1999), entre outros, definiram-se como critérios de qualidade de um PEpS os explicitados no quadro 6. Os critérios elencados permitem caracterizar um “bom” projeto, revelando-se pertinentes para dar resposta às questões de investigação colocadas.

**Quadro 6** - Critérios de qualidade do objeto em estudo – PepS

<b>Critério</b>	<b>Explicitação</b>
<b>Existência</b>	Verifica a consecução de procedimentos fundamentais nas dinâmicas de implementação do PEpS.
<b>Coerência</b>	Procura indagar o grau de adequação entre as decisões sobre o funcionamento interno e o contexto externo ao projeto.
<b>Pertinência</b>	Procura verificar se os objetivos do projeto são válidos em relação aos problemas/ necessidades diagnosticadas e aos interesses dos alunos.
<b>Eficiência</b>	Analisa a relação entre os resultados constatados e os meios mobilizados para os atingir.
<b>Efetividade</b>	Tenta diagnosticar os efeitos de práticas de referência nas intervenções/ação do PEpS.
<b>Participação</b>	Tenta determinar o envolvimento dos intervenientes internos e da comunidade educativa no projeto.
<b>Satisfação</b>	Pretende estabelecer o grau de aprovação da comunidade educativa face à ação do projeto.

No Referencial de Avaliação, o objeto - PEpS, avaliado à luz do conceito de uma EPS (IUHPE, 2009; Loureiro, 1998, 2000a, 2004a; Maciel, *et al.*, 2010; Navarro, 1995, 1999), como foi já referido, é analisado em cinco dimensões, as quais compreendem sub-dimensões que funcionam como elementos a avaliar do dispositivo educativo, que os referentes apontam e que privilegiamos.

Cada sub-dimensão em análise forma um bloco coerente onde se reúnem critérios e indicadores, mencionando os autores e/ou legislação que os referenciaram. Ao primeiro nível de aprofundamento, mais perceptível, objetivo e direto, está, normalmente, associado o critério existência. Completa-se com outros critérios e indicadores que dão continuidade, complementaridade, sustentabilidade e aprofundamento. Para a sua concretização é necessária uma análise mais profunda e detalhada do PEpS em avaliação.

O documento elaborado - Referencial de Avaliação foi enviado a três peritos da área da EpS e a um da Avaliação para validação que o aprovaram na generalidade, como especificaremos mais à frente, apresentando algumas sugestões na especialidade.

O referencial apresentado no Quadro 7 - A; B; C; D; E, constitui a versão definitiva, após reformulação. Preconiza-se como um referencial possível que possibilite de forma adequada a avaliação de PEpS de escola/agrupamento, permitindo, ao aferir as suas dinâmicas e analisar se possuíam características de práticas de referência, verificar a sua qualidade em função dos critérios definidos.

Quadro 7 - Referencial de Avaliação

Projeto de Educação para a Saúde	
Referencial de Avaliação	
DIMENSÃO – CONSTRUÍDO (C) FIGARI, G. (1996, 2006)	
<b>Referentes:</b>	
Literatura da Especialidade Da Administração Central – Normativos legais Do contexto local - Documentos internos	

## A – Dimensão Organizacional

	Sub-dimensão	Crítérios	Indicadores	Autores/Normativos
Dimensão Organizacional	<b>1.Caracterização do contexto sociocultural de vivência dos alunos</b>	<b>Existência</b> de descrição rigorosa do contexto vivencial dos alunos	Os agentes educativos e o Projeto Educativo (PE) veiculam informação detalhada sobre o contexto vivencial dos alunos, no que concerne ao nível sociocultural e económico dos Encarregados de Educação.	- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril - Leite, C. <i>et al.</i> (2003) - Loureiro, I. (2000)
	<b>2.Situação de partida</b>  <b>2.1.</b> Identificação de problemas/necessidades relacionados com a saúde/estilos de vida dos alunos	<b>Existência</b> de um registo dos procedimentos de diagnóstico	O PEpS indica de forma clara o referencial (critérios e indicadores) e instrumento definido para fazer o levantamento dos problemas/ necessidades relacionados com a saúde/estilos de vida dos alunos. Por exemplo, no que respeita aos instrumentos: questionários a alunos e diretores de turma.	- Capucha, L. (2008) - Freitas, C. (1997) - Frías, A. & Palomino P. (2000) - Hernando, M. A. (2009) - Loureiro, I. (2004a) - Mendonça, M. (2002) - Navarro, F. (1995, 1999)
		<b>Pertinência</b> do referencial subjacente ao inventário de necessidades	O referencial (critérios, indicadores) e instrumentos subjacente ao inventário de necessidades relacionadas com a saúde/estilos de vida dos alunos é esclarecedor, tem em consideração o contexto da escola e de vivência dos alunos.	- Barbier, J. (1996) - Boutinet, J. (1996) - Green & Kreuter (2005) - Hernando, M. A. (2009) - Mendonça, M. (2002)
		<b>Pertinência</b> do cumprimento dos princípios do PEpS no diagnóstico	O referencial (critérios, indicadores) e instrumento subjacentes ao inventário de necessidades relacionadas com a saúde/estilos de vida dos alunos tem fundamento nos princípios/objetivos do PEpS definidos nos normativos legais, contempla as quatro áreas temáticas de intervenção prioritária.	- Despacho Interno nº 15987/2006 de 27 de setembro - Despacho nº 2506/2007 de 20 de fevereiro - Despacho n.º 12 045/2006 de 7 de junho
		<b>Pertinência</b> das competências a alcançar pelos alunos para melhorar os problemas diagnosticados	A análise dos resultados do inventário de necessidades relacionados com a saúde/estilos de vida dos alunos tem em consideração o contexto, permite a identificação de competências individuais de saúde a alcançar, nomeadamente: comunicação interpessoal, gestão de emoções e de conflitos, assertividade, resiliência, participação/responsabilização na vida social.	- García-Vázquez <i>et al.</i> (2008) - IUHPE (2009) - Loureiro, I. & Luís, F.S. (2008). - Matos, M. G. & Sampaio, D. (2009)

**A – Dimensão Organizacional (Cont.)**

Dimensão Organizacional	Sub-dimensão	Critérios	Indicadores	Autores/Normativos
	<b>2.2.</b> Identificação de interesses	<b>Existência</b> de inventário dos temas de interesse dos alunos.	O instrumento de recolha de informação subjacente ao inventário de temas de interesse dos alunos alicerçado nas necessidades diagnosticadas, permite seriar prioridades.	- Frías, A. & Palomino, P. (2000) - Haerens <i>et al.</i> (2006) - Hernando, M. A. H. (2009) - Loureiro, I. (2004a) - Perea, R. (2009)
	<b>2.3.</b> Levantamento de recursos	<b>Pertinência</b> do levantamento de recursos humanos	O PEpS efetua o levantamento exaustivo dos recursos humanos (professores, assistentes operacionais e administrativos, alunos, psicólogo e outros) disponíveis, recorrendo a registo escrito.	- Capucha, L. (2008) - Freitas, C. (1997) - Mendonça, M. (2002)
		<b>Pertinência</b> do levantamento de recursos pedagógicos e didáticos	O PEpS efetua o levantamento adequado e completo de recursos pedagógicos e didáticos existentes (livros, CD, Kits, ...) recorrendo a registo escrito.	- Capucha, L. (2008) - Freitas, C. (1997) - Mendonça, M. (2002)
		<b>Pertinência</b> da definição dos campos de investimento	O PEpS identifica com base em critérios (económicos e de necessidade) as áreas a investir quer a nível humano, quer material.	- Capucha, L. (2008) - Freitas, C. (1997) - Mendonça, M. (2002)
	<b>3. Caracterização da equipa educativa e funções desempenhadas</b>	<b>Existência</b> de identificação dos principais intervenientes	O PEpS indica de forma clara e estruturada, todos os intervenientes na equipa educativa.	- Colaço, C. (2008) - García Martínez <i>et al.</i> (2000) - IUHPE (2009) - Loureiro, I. (2000a, 2004a) - Rodrigues <i>et al.</i> (2005) - Sanmartí, L. (1990)
		<b>Coerência</b> no acompanhamento e supervisão do projeto	A ação do PEpS é sujeita a acompanhamento/orientação e supervisão sistemática pelo coordenador e/ou outro.	- GTES (2005, 2007) - Despacho nº 2506/2007 de 23 de janeiro - Lei nº 60/2009 de 5 de agosto
		<b>Pertinência</b> da distribuição de tarefas pelos intervenientes	A atribuição de tarefas na equipa educativa é feita de acordo com os interesses, competências, motivação e experiência dos recursos humanos.	- Capucha, L. (2008) - GTES (2005, 2007) - Loureiro, I. (2004a) - Kirby <i>et al.</i> (2006)

## A – Dimensão Organizacional (Cont.)

Dimensão Organizacional	Sub-dimensão	Crítérios	Indicadores	Autores/Normativos
	<b>4. Decisões estratégicas</b>  <b>4.1.</b> Objetivos/finalidades e Plano de Ação do PEpS	<b>Pertinência</b> entre os objetivos/finalidades do projeto PEpS e o Projeto Educativo	Os objetivos/finalidades do PEpS estão harmonizados com os objetivos e temáticas do Projeto Educativo.	- Andrade, M. I. (1995) - Loureiro, I. (2000a) - Despacho 25 995/2005 de 16 de dezembro - Leite <i>et al.</i> (2003)
		<b>Pertinência</b> entre as atividades implementadas, as áreas temáticas e os objetivos do PEpS	As atividades implementadas estão de acordo com as áreas de interesse diagnosticadas e com os objetivos específicos do PEpS.	- Loureiro, I. (2000a) - Capucha, L. (2008) - GTES (2005, 2007) - García-Vázquez <i>et al.</i> (2008)
		<b>Pertinência</b> do plano de ação do PEpS	O plano de ação/atividades está em conformidade com os objetivos dos PEpS mencionados nos normativos legais e tem em consideração o diagnóstico efetuado.	- Green, L. & Kreuter, M. (2005) - Hernando, M. A. (2009) - Loureiro, I. (2004a)
		<b>Coerência</b> curricular da abordagem da Educação para a Saúde	As abordagens/intervenções ocorrem de um modo geral em todas as disciplinas do currículo - abordagem transversal, combinada com inclusão de temática nas áreas curriculares não disciplinares.	- Despacho nº 25 995/2005 de 16 de dezembro. - Gavidia, V. & Rodes, M. (1996) - GTES (2005, 2007) - Loureiro, I. (2000a)
	<b>4.2. Orçamento</b>	<b>Existência</b> de orçamento do PEpS	O PEpS define um orçamento global visando a viabilização do projeto/atividades.	- Capucha, L. (2008) - Freitas, C. (1997) - Inchley <i>et al.</i> (2006)
		<b>Pertinência</b> do financiamento da escola /agrupamento em relação às atividades	A escola /agrupamento apresenta verbas suficientes consignadas à consecução do plano de ação do PEpS.	- Capucha, L. (2008) - Freitas, C. (1997)
		<b>Pertinência</b> do financiamento atribuído pela tutela.	A verba complementar atribuída em resultado da candidatura ao edital da DGIDC é ajustada e contribui para cofinanciar o plano de ação do PEpS	- Editais da DGIDC (2008, 2009, 2010) - GTES (2005, 2007)
		<b>Existência</b> de comparticipação de entidades parceiras	O PEpS estabelece, formalmente, estratégias de compensação orçamental com os parceiros (verbas e/ou outros apoios materiais e humanos).	- Capucha, L. (2008) - IUHPE (2009)

**A – Dimensão Organizacional (Cont.)**

Dimensão Organizacional	Sub-dimensão	Critérios	Indicadores	Autores/Normativos
	<b>5. Avaliação global do projeto PEPs</b>	<b>Existência</b> de avaliação formativa do processo do PEPs	O PEPs apresenta referências claras e explícitas ao processo de avaliação, indicando o referencial (critérios, indicadores) e instrumentos utilizados, permite definir o grau de satisfação da comunidade educativa e (re)definir a sua ação.	- Capucha, L. (2008) - Freitas (1997) - GTES (2007) - Lee <i>et al.</i> (2005) - Mukoma, W. & Flisher (2004). - Pino, R. (2000).
		<b>Coerência</b> interna entre os objetivos/finalidades definidos e os focos de intervenção do projeto	O referencial utilizado permite aferir se as intervenções/atividades efetuadas estão adequadas aos objetivos/finalidades do projeto.	-Capucha, L. (2008) -Pino, R. (2000)
		<b>Pertinência</b> das intervenções	A avaliação preconizada permite reconhecer o grau de relevância das intervenções definidas face ao diagnóstico de problemas/necessidades (ex: falta de hábitos alimentares saudáveis, indisciplina/ <i>bullying</i> , relacionamentos afetivo-sexuais conturbados) tendo em consideração o contexto em que o PEPs se insere.	- Haerens <i>et al.</i> (2006) - Hernando, M. A. (2009) - IUHPE (2009) - Loureiro (2000a) - Perea, R. (2009)

**B – Dimensão Ecológica**

Dimensão Ecológica	Sub-dimensão	Critérios	Indicadores	Autores/Normativos
	<b>1. Identificação de ambientes seguros e saudáveis</b>	<b>Existência</b> de clima de segurança/saudável	O PEPs manifesta claramente indícios de promoção de clima seguro e saudável, por exemplo práticas de alimentação saudável e as que minimizam o <i>bullying</i> .	- IUHPE (2009) - Navarro, F. (1995, 1999) - Loureiro, I. (2000a)
		<b>Pertinência</b> da adoção de medidas consentâneas	O PEPs adota medidas para a promoção de um clima seguro, saudável e com qualidade ambiental.	- Lei nº 11/87 de 7 de abril. - IUHPE (2009)
		<b>Pertinência</b> da promoção de relações no âmbito EDS	O PEPs promove (registra) ações no âmbito de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), para melhorar as interações sociais entre todos os elementos da comunidade.	- Ministério da Educação (2006) - Miranda, M. C. B. (2003) - Ostolaza, A. (2002)
		<b>Existência</b> do registo de práticas	O PEPs evidencia claramente em documentos ou em práticas, indícios de promoção de clima seguro e saudável, por exemplo práticas de alimentação saudável, incremento da atividade física e as que minimizam o <i>bullying</i> .	- Carvalho, A. & Carvalho, G. (2006) - GTES (2005, 2007) - IUHPE (2009) - Readman, B. K. (2001)
		<b>Pertinência</b> da descrição de práticas conducentes ao clima seguro e saudável	O PEPs regista práticas que promovem um clima seguro e saudável, por exemplo práticas de alimentação saudável e as que minimizam o <i>bullying</i> .	- GTES, 2007 - IUHPE (2009) - Loureiro, I. (2000a)

C – Dimensão Psicossocial

Dimensão Psicossocial	Sub-dimensão	Crítérios	Indicadores	Autores/Normativos
	<b>1. Relações interpessoais na escola/agrupamento</b>	<b>Existência</b> de identificação /caracterização das relações estabelecidas entre os sujeitos-atores	O PEpS regista as relações de cooperação entre os elementos da comunidade, por exemplo no relatório de avaliação.	- Fernandes, M. M. (2008) - Navarro, F. (1995, 1999) - Matos, M. G. <i>et al.</i> (2009)
		<b>Participação</b> dos alunos nas relações estabelecidas	O referencial de avaliação define o grau de envolvimento entre alunos.	- Matos, M. G. <i>et al.</i> (2009) - Harden <i>et al.</i> (2001)
		<b>Participação</b> de professores e alunos nas relações estabelecidas.	O referencial de avaliação permite definir o grau de envolvimento entre professores e alunos.	- Navarro, F. (1995, 1999) - Matos, M. G. <i>et al.</i> (2009) - ME/NESASE (2009)
		<b>Participação</b> de professores e representantes das entidades parceiras nas relações estabelecidas	O referencial de avaliação permite definir o grau de envolvimento entre professores e parceiros.	- Navarro, F. (1995, 1999) - Matos, M. G. <i>et al.</i> (2009) - ME/NESASE (2009)
		<b>Participação</b> de professores e funcionários nas relações estabelecidas	O referencial de avaliação permite definir o grau de envolvimento entre professores e funcionários.	- Navarro, F. (1995, 1999) - Matos, M. G. <i>et al.</i> (2009) - ME/NESASE (2009)
		<b>Participação</b> de E.E./pais e equipa educativa nas relações estabelecidas	O referencial de avaliação permite definir o grau de envolvimento entre E. E./Pais e equipa educativa do PEpS.	- IUHPE (2009) - Matos, M. G. (2005) - Matos, M. G. <i>et al.</i> (2009) - ME/NESASE (2009)
	<b>2. Educação por pares</b>	<b>Existência</b> de reconhecimento de alunos líderes	O PEpS, através dos diretores de turma ou outros agentes educativos, identifica alunos com capacidade de liderança que participam como parceiros e ativistas na promoção da saúde, na preparação e desenvolvimento das atividades do projeto.	- Harden <i>et al.</i> , (2001) - Hartup, W. (2005) - Inchley <i>et al.</i> (2009) - Matos, M. G. (2009)
		<b>Participação</b> dos alunos líderes	A avaliação instituída do PEpS descreve o grau de envolvimento dos alunos líderes com os seus pares.	- Harden <i>et al.</i> , (2001) - Hartup, W. (2005) - Matos, M. G. (2009)

**D – Dimensão Comunitária**

Dimensão Comunitária	Sub-dimensão	Critérios	Indicadores	Autores/Normativos
	<b>1. Relação do PEpS com a comunidade</b>	<b>Existência</b> de referências à participação da comunidade nas atividades do Plano de Ação	O referencial de avaliação do projeto (documentos internos, relatórios, questionários) indica explicitamente a participação/adesão dos elementos da comunidade educativa nas atividades do PEpS.	- Andrade, M. I. (1995) - Inchley <i>et al.</i> (2006) - IUHPE (2009) - Navarro, F. (1995, 1999)
		<b>Participação</b> dos pais /E. E. nas atividades	A avaliação definida descreve o grau de envolvimento dos pais/E.E. nas atividades.	- IUHPE (2009) - Navarro, F. (1995, 1999) - Warwick <i>et al.</i> (2005)
		<b>Participação</b> dos professores nas atividades	A avaliação definida descreve o grau de envolvimento dos professores nas atividades.	- IUHPE (2009) - Navarro, F. (1995, 1999)
		<b>Participação</b> dos alunos nas atividades	A avaliação definida descreve o grau de envolvimento dos alunos nas atividades.	- IUHPE (2009) - Navarro, F. (1995, 1999)
		<b>Participação</b> dos assistentes operacionais nas atividades	A avaliação definida descreve o grau de envolvimento dos assistentes operacionais nas atividades.	- IUHPE (2009) - Navarro, F. (1995, 1999)
		<b>Pertinência</b> da concordância dos E.E./Pais com as ações/ intervenções	O referencial de avaliação permite definir o grau de satisfação com as ações/intervenções efetuadas.	- IUHPE (2009) - Navarro, F. (1995, 1999)
		<b>Satisfação</b> dos elementos da comunidade educativa relativamente à ação do PEpS.	O referencial de avaliação define o grau de aprovação manifestada pelos elementos da comunidade relativamente à ação do PEpS.	- Colaço, V.L. (2008) - Hernando, M. A. (2009) - IUHPE (2009) - Navarro, F. (1995,1999) - Pino, R. (2000)
	<b>2. Parcerias</b>	<b>Existência</b> de estabelecimento de parcerias	O PEpS, tendo em consideração os seus objetivos estabelece compromisso formal com entidades parceiras definindo o envolvimento nas atividades e estruturas do projeto.	- Colaço, V.L. (2008) - Capucha, L. (2008) - Inchley <i>et al.</i> (2006) - Loureiro, I. (2004a) - Hillier <i>et al.</i> (2010)
		<b>Participação</b> dos parceiros nas atividades desenvolvidas	O referencial de avaliação permite definir e descrever o grau de envolvimento dos parceiros na conceção/preparação e desenvolvimento de atividades.	- Capucha, L. (2008) - Loureiro, I. (2004a) - Hillier <i>et al.</i> (2010)
	<b>3.Divulgação das atividades</b>	<b>Existência</b> de mecanismos de divulgação	O PEpS define vias de divulgação do plano e das suas diversas ações de modo a garantir visibilidade e conhecimento oportuno.	- Colaço, V.L. (2008) - Costa & López (2008) - Capucha, L. (2008) - Freitas, C. (1997)
		<b>Eficiência</b> do processo de divulgação de atividades	O PEpS definiu um referencial (critérios, indicadores) e instrumentos que analisa a relação entre o processo de divulgação e os meios mobilizados para a sua concretização.	- Capucha, L. (2008) - Freitas, C. (1997)
		<b>Pertinência</b> da calendarização das atividades	O cronograma da realização das atividades do PEpS está adaptado ao plano de ação definido.	- Capucha, L. (2008) - Freitas, C. (1997)



## E – Dimensão Curricular

Dimensão Curricular	Sub-dimensão	Critérios	Indicadores	Autores/Normativos
	<b>1. Planificação de atividades/práticas</b>	<b>Existência</b> de Plano de Atividades	O PEpS apresenta um plano de atividades detalhado com indicação dos dinamizadores, público-alvo, recursos materiais/didáticos, avaliação e calendarização.	- Hernando, M. A. (2009) - Loureiro, I. (2000a) - Navarro, F. (1995, 1999)
		<b>Pertinência</b> entre as atividades e os objetivos do projeto PEpS	O plano de ação do PEpS contempla atividades por área temática tratada, de acordo com os objetivos específicos definidos.	- Capucha, L. (2008) - GTES (2005, 2007) - Hernando, M. A. (2009)
		<b>Pertinência</b> entre as atividades e as necessidades diagnosticadas	As atividades do plano de ação estão adequadas às necessidades diagnosticadas.	- Capucha, L. (2008) - Hernando, M. A. (2009)
		<b>Eficiência</b> do Plano de Atividades	O referencial de avaliação e/ou outros documentos definidos permitem aferir o nível de concretização das atividades com os meios/custos mobilizados para a sua realização.	- Capucha, L. (2008) - Hernando M. A. (2009)
		<b>Pertinência</b> dos recursos didáticos no desenvolvimento das atividades	Os recursos didáticos mencionados no plano de ação são ajustados ao desenvolvimento das atividades delineadas.	- Capucha, L. (2008) - Hernando, M. A. (2009) - Pino, R. (2000)
		<b>Pertinência</b> da metodologia de abordagem dos temas de saúde.	As abordagens/intervenções definidas no plano de ação são efetuadas atendendo ao caráter holístico do conceito "saúde positiva".	- Casanova, R. (1992) - Carcel, C. (2000) - Gavidia, V. & Rodes, M. (1996)
		<b>Efetividade</b> do impacto das práticas do PEpS no incremento de competências pessoais e sociais.	O referencial de avaliação definido (por ex. relatório) reconhece o impacto positivo alcançado pelas práticas do PEpS (contextualizadas e caracterizadas de acordo com o quadro teórico apresentado) no desenvolvimento de competências pessoais e sociais na área da saúde.	- Leurs, M. T. W. <i>et al</i> (2007) - Loureiro, I. (2000a, 2004b) - Matos, M. G. (2005, 2009) - Perea, R. (2009)
	<b>2. Avaliação das atividades</b>	<b>Existência</b> de avaliação das atividades	O PEpS prevê uma metodologia de avaliação adequada para cada atividade desenvolvida.	- Barbier, J. (1996) - Loureiro, I. (2000a) - Capucha, L. (2008) - Mendonça, M. (2002)
		<b>Satisfação</b> com as atividades desenvolvidas	O referencial de avaliação e os instrumentos, por exemplo, questionários aos participantes, permitem a verificação do grau de satisfação com as atividades realizadas.	- Barbier, J. (1996) - Boutinet, J. (1996) - Capucha, L. (2008) - Pino, R. (2000)
		<b>Efetividade</b> das atividades/intervenções	A avaliação preconizada possibilita verificar o grau de sucesso das intervenções, considerando a obtenção de objetivos definidos - aquisição de conhecimentos na área da saúde e bem-estar (conteúdos programáticos) e a sua ligação à vida (ex: escolha saudável de alimentos, melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais dos jovens).	- Barbier, J. (1996) - Boutinet, J. (1996) - Capucha, L. (2008) - GTES (2005, 2007) - Hernando, M. A. (2009) - Loureiro, I. (2000a, 2004a) - Navarro, F. (1995, 1999)

### 3.3.3 Grelha de Avaliação

Como parte integrante da *dermaché* de referencialização, foi construído o documento Grelha de Avaliação (Apêndice B), o qual constitui a grelha de referencialização, instrumento, que permitiu a avaliação de cada um dos PEPs. Esta efetivou-se, após a triangulação dos dados, a qual se sustentou no “vai e vem” entre as inferências feitas pelo investigador (resultantes da observação e da análise documental), as informações recolhidas através das entrevistas e a sustentação teórica (Carmo & Ferreira, 1998; Mckernan, 1999; Stake, 2005). Estruturada de acordo com o referencial (quadro 8), apresenta as cinco dimensões consignadas, sub-dimensões, critérios e respetivos indicadores, propiciando um espaço em linha, para verificação do indicador e, ainda, para registo de observações.

**Quadro 8** - Estrutura da Grelha de Avaliação

Dimensão	Sub-dimensão	Critérios	Indicadores	Avaliação			Observações
				Análise documental	Observação	Entrevista	

### 3.3.4 Validação de documentos (Referencial de Avaliação, Ficha de Registo de Dados e Guiões de entrevistas)

Em janeiro de 2010 deu-se início ao processo de validação dos documentos construídos: Referencial de Avaliação, Ficha de Registo de Dados e Guiões de entrevistas (professores e alunos), descritos na secção 3.4. Foram contactados peritos da área da EpS, Doutora Anabela Pereira da Universidade de Aveiro; Doutor Jorge Manuel Rodrigues Bonito da Universidade de Évora e Doutora Maria do Rosário Limón Mendizabal da Universidade Complutense de Madrid, e um da área da Avaliação, Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa da Universidade de Aveiro, que aceitaram esta peritagem, a qual ficou concluída no início de maio de 2010.

Os documentos foram aprovados na generalidade, tendo sido apresentadas algumas sugestões na especialidade relativamente ao Referencial de Avaliação, as quais se explicitam seguidamente.

## Reformulação do Referencial de Avaliação

Visando a melhoria do Referencial procedeu-se à sua reformulação com base nas sugestões apresentadas. A maioria das alterações introduzidas prende-se com a melhoria da redação do texto e precisão/adequação de alguns termos/conceitos inicialmente propostos. As alterações consideradas mais significativas, apresentadas pelos peritos, inseriram-se na dimensão organizacional e na dimensão curricular e são discriminadas nos quadros 9 e 10, a cor azul, com a devida justificação.

**Quadro 9 - Reformulação do Referencial/Dimensão Organizacional**

Alterações introduzidas				Justificação
Sub-dimensão		Crítérios	Indicadores	<p>A reformulação proposta * tem por base que todo o Projeto deve definir um orçamento global para a sua viabilização (Freitas, 1997; Capucha, 2008).</p> <p>O financiamento destes Projetos pode ser feito por verbas consignadas pela escola, tutela e parceiros.</p> <p><b>* sugerida por dois peritos</b></p>
Dimensão Organizacional	<p><b>4. Decisões estratégicas</b></p> <p><b>4.2. Orçamento/ Financiamento</b></p>	Existência de orçamento do PEpS	O PEps definiu um orçamento global visando a viabilização do projeto/atividades.	
		Pertinência do financiamento da escola /agrupamento em relação às atividades	A escola /agrupamento apresenta verbas suficientes consignadas para consecução do plano de ação do PEpS.	
		Pertinência do financiamento atribuído pela tutela.	A verba complementar atribuída em resultado da candidatura ao edital da DGIDC é ajustada e contribui para cofinanciar o plano de ação do PEpS.	
		Existência de comparticipação de entidades parceiras	O PEpS estabelece, formalmente, estratégias de compensação orçamental com os parceiros (verbas e/ou outros apoios materiais e humanos).	
	<p><b>5. Avaliação global do PEpS</b></p>	Pertinência das intervenções	A avaliação preconizada permite reconhecer o grau de relevância das intervenções definidas face ao diagnóstico de problemas/necessidades (ex: falta de hábitos alimentares saudáveis, indisciplina/bullying, relacionamentos afetivo-sexuais conturbados) tendo em consideração o contexto em que o PEpS se insere.	<p>A reformulação proposta * visa explicitar o indicador de forma clara e observável ao serviço do critério pertinência das intervenções</p> <p><b>* sugerida por um dos peritos</b></p>

**Quadro 10** - Reformulação do Referencial /Dimensão Curricular

Alterações introduzidas			Justificação
Sub-dimensão		Critérios	Indicadores
<b>Dimensão Curricular</b>	<b>2. Avaliação das atividades</b>	Efetividade das atividades/intervenções	A avaliação preconizada possibilita verificar o grau de sucesso das intervenções, considerando a obtenção de objetivos definidos - aquisição de conhecimentos na área da saúde e bem-estar (conteúdos programáticos) e a sua ligação à vida (ex: escolha saudável de alimentos, melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais dos jovens).

### 3.4 Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

Para a recolha de informações sobre os PEpS procurou-se diversificar os instrumentos de recolha de dados, de modo a que essa informação pudesse ser a mais ampla possível e obtida junto a um conjunto de atores diversificado, permitindo a triangulação dos dados que facilitaram uma visão multifacetada, aumentando o grau de confiança nos resultados obtidos. Assim, utilizaram-se instrumentos estruturados (inquérito por entrevista) com abordagens mais informais – observação direta, não participante (visita aos espaços sociais da escola/agrupamento; visita ao gabinete do aluno; observação de eventos; participação em sessões de esclarecimento) e análise documental (PE, projeto PEpS, plano anual de atividades e outros documentos internos), permitindo controlar os dados fornecidos pelas técnicas formalizadas e obter outras informações relevantes.

Nas secções subsequentes descreve-se como foi efetuada a recolha da informação, justificando as opções efetuadas.

#### 3.4.1 Análise documental

Segundo Merriam (1998), as questões de investigação orientam, dando sentido à procura de documentos que confirmem congruência à investigação, ajudando o investigador a descobrir significados, a aumentar o conhecimento e a descobrir ideias relevantes para o seu trabalho. Nesse sentido, recorreu-se à análise documental que pode ser definida como “uma operação ou um conjunto de operações visando

representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Bardin, 2004, p.47).

Da análise aos documentos (PE, projeto PEpS, plano anual de atividades e outros documentos internos), registou-se na dimensão organizacional, comunitária e curricular, a “leitura” dos documentos analisados (Carmo & Ferreira, 1998) na Ficha de Registo de Dados (Apêndice C). Este documento está organizado de acordo com o Referencial, permite a organização da informação em cada uma das sub-dimensões em estudo. A primeira página destina-se à caracterização da escola/agrupamento, visando a sua contextualização no que concerne a dados sócioeconómicos, em todas as suas vertentes.

A análise documental realizou-se em momento anterior à visita aos PEpS, o que constituiu, de certa forma, uma fase de exploração e conhecimento da realidade a investigar. Nesta fase (fase III) do plano (ver na secção 3.2), procedeu-se à identificação das características da população alvo para o estabelecimento de um perfil contextualizado e consequente planificação do plano de observação.

As informações recolhidas destes documentos foram utilizadas na análise do PEpS, ao nível do construído (**C**) (Figari, 1996) nas dimensões e respetivas sub-dimensões explicitadas no quadro 11.

**Quadro 11** - Análise documental - Sub-dimensões analisadas

Dimensão	Sub-dimensões
Organizacional	1. 2.1. 3. 4. 5.
Comunitária	1. 2. 3.
Curricular	1. 2.

Registou-se na Grelha de Avaliação (Apêndice F), o sinal de verificação (✓) quando havia informações relativas ao indicador nos documentos. Inscreveu-se o sinal (✗) para os indicadores relativamente aos quais não se encontrou informação nos documentos analisados. A título de exemplo e no que respeita à sub-dimensão 1, no PE do agrupamento D é indicado “ *o nível das habilitações literárias dos Encarregados de Educação do Agrupamento é baixo (...) e principais actividades económicas do Concelho são a agricultura, a indústria mineira, o comércio e os serviços públicos*”, tendo-se considerado que o indicador relativo ao critério “ existência de descrição rigorosa do contexto vivencial dos alunos” se verificava (quadro 12).

**Quadro 12** – Exemplo de avaliação do PEpS D decorrente da análise documental

	Sub-dimensão	Critérios	Indicadores	Avaliação		Observações
				Análise documental	Entrevista	
<b>Dimensão Organizacional</b>	<b>1. Caracterização do contexto sociocultural de vivência dos alunos</b>	<b>Existência</b> de descrição rigorosa do contexto vivencial dos alunos	Os agentes educativos e o Projeto Educativo (PE) veiculam informação detalhada sobre o contexto vivencial dos alunos, no que concerne ao nível sociocultural e económico dos Encarregados de Educação.	✓		

### 3.4.2 Observação não participada das atividades dos Projetos

A observação é considerada como uma das técnicas privilegiadas na abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Pérez Serrano, 2011; Pardal & Correia, 1995). Observar significa não só olhar mas estar atento e procurar tudo o que possa ir trazendo uma visão mais compreensiva da realidade do projeto. Como afirmam De Ketele & Roegiers (1999), a observação é um processo e não apenas um mecanismo de simples reprodução da realidade. Enquanto processo, foi orientado por objetivos organizadores baseados no Referencial de Avaliação. Sustentou-se a observação num esquema flexível de permanência, de um ou dois dias nas escolas/agrupamentos participantes, que ajudou a garantir representatividade do que estava a decorrer em diferentes momentos da vida do projeto e a concentrar a atenção, uma vez que, devido à complexidade da situação real, não era possível abarcar a sua totalidade (Santos Guerra, 2003).

Programou-se, assim, observar os espaços da escola/agrupamento, passando pela sala de professores, sala de alunos, corredores, recreio, centro de recursos, portaria, gabinete do aluno (quando existente), entre outros. No decorrer da visita, falou-se, casualmente, com alunos, professores, funcionários. Esteve-se alerta para o facto de que qualquer detalhe da vida da escola poderia trazer informações adicionais sobre o PEpS e sobre o clima de escola/agrupamento, quer ao nível de segurança e relações interpessoais, quer ao nível da qualidade ambiental evidenciada nos espaços envolventes.

Durante a permanência em cada escola/agrupamento, ocorreu, ainda, a oportunidade de assistir a alguns eventos, como, por exemplo, a Festa da Família, a

semana de solidariedade e a sessões de esclarecimento dinamizadas por técnicos especializados no gabinete do aluno (por exemplo: autoexame do seio).

No decorrer das observações, adotou-se uma posição discreta, procurando importunar o menos possível. O registo das observações, efetuado na Ficha de Registo de Dados, foi sendo feito com recurso a “notas de campo” baseadas nos indicadores definidos no Referencial, na dimensão ecológica, sub-dimensão - Identificação de ambientes seguros e saudáveis. Relatou-se, por escrito, o que ia sendo visto, ouvido, experienciado e pensado no decurso das observações, considerando sempre os objetivos do estudo e o contexto (Eisner, 1998). Teve-se, também, em conta o quadro conceptual construído, o qual constituiu a perspetiva através da qual “se olhou” a realidade. As informações recolhidas e registadas na Ficha de Registo de Dados de cada PEpS em análise (Apêndice D) sustentaram a avaliação efetivada na Grelha de Avaliação (Apêndice F).

### **3.4.3 Inquérito por entrevista**

A entrevista é uma técnica de pesquisa não documental, que se baseia na interação direta entre os intervenientes (Almeida & Pinto, 1990; Carmo & Ferreira, 1998). Alguns autores propõem a caracterização deste instrumento de acordo com o grau de liberdade que lhe está associado, admitindo-se três níveis de estruturação; entrevista estruturada, semiestruturada e não-estruturada. Considera-se estruturada, se apresentar questões fechadas, em grande número e muito focadas em determinados conhecimentos ou opiniões dos entrevistados, surgindo segundo uma ordem sequencial predeterminada. No outro extremo, configura-se a entrevista não-estruturada, caracterizada por um número reduzido de questões, abertas e centradas nas vivências dos entrevistados e que admite maior liberdade na sua condução. Como referem Pardal & Correia (1995), numa posição de “compromisso entre a diretividade e não diretividade” surge a entrevista “semiestruturada” (p. 65).

A entrevista semiestruturada deve ser concebida e implementada de forma a permitir que o entrevistado estruture o seu pensamento em torno de tópicos pré-determinados, sugeridos por intermédio de perguntas guia que devem ser lançadas no desenrolar da conversa. Estas são colocadas pela ordem e na formulação que parecer mais adequada e natural no decurso da conversa. O investigador incentiva o seu interlocutor a falar abertamente, mas sempre que necessário, interfere no sentido de encaminhar a entrevista para os seus objetivos. Em alguns momentos, pode assumir uma maior diretividade, para aprofundamento de alguns aspetos considerados relevantes.

Importa, no entanto, que o entrevistado exponha livremente as suas perceções e interpretações, as suas experiências e “o sentido que dá às suas práticas” (Pardal & Correia, 1995, p. 65).

As questões devem ser estrategicamente colocadas no decurso da conversa, de forma tão natural quanto possível, devendo o entrevistador manter a entrevista dentro de tópicos, consonantes com os objetivos da entrevista (Carmo & Ferreira, 1998; Lima, 1995; Pardal & Correia, 1995; Ruquoy, 1997). O entrevistador deve adaptar a formulação das perguntas em função das respostas anteriormente obtidas e da necessidade de colher mais dados, aprofundar ou compreender melhor determinado tópico (Lessard-Hébert *et al.*, 2010).

Considerando os diferentes tipos de entrevista referidos, optou-se pela entrevista semiestruturada dado que se configura mais adequada: “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 192). A construção de dois guiões (um para professores e outro para alunos) determinou uma série de questões-guia, ancoradas nas dimensões definidas no Referencial de Avaliação, relativamente abertas e pertinentes para o propósito do estudo. Permitiu obter da parte do entrevistado, informação que constituiu elemento de reflexão detalhada (Pardal & Correia, 1995) sobre as dinâmicas e ações do PEpS.

No contexto deste estudo, o recurso a entrevistas, justifica-se essencialmente pelas razões que seguidamente se explanam. Pretendeu-se, por um lado, usufruir das suas potencialidades exploratórias, relativamente à caracterização de práticas de referência em PEpS, isto é, conhecer as perspetivas dos inquiridos relativamente a práticas desencadeadas no âmbito do projeto que se possam constituir como referência nos domínios especificados para a consecução de intervenções eficientes na capacitação de alunos na área da saúde. Por outro lado, visou-se beneficiar ainda das suas características exploratórias no que se refere ao aprofundamento e clarificação de alguns assuntos em torno das questões de investigação equacionadas, de forma a permitir avaliar cada um dos PEpS em estudo.

Através da interpretação das transcrições de entrevistas foram apropriadas as perceções dos investigados face ao PEpS, com um interesse focalizado no processo que possibilitou assim uma análise indutiva das informações (Bogdan & Biklen, 1994).

Seguidamente apresenta-se a estrutura da entrevista, indica-se os procedimentos de pré-teste e validação e como foram efetuadas.



### **Estrutura da entrevista**

O processo de elaboração dos documentos guia (Apêndice E; Guião das entrevistas, professores e alunos), utilizados na condução das entrevistas a professores e alunos, passou momentos preponderantes, traduzindo-se estes em sucessivas etapas de desenvolvimento que culminaram com a validação e utilização do instrumento. Durante este processo, seguiram-se as recomendações sugeridas pelas professoras orientadoras e as encontradas na literatura (Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 1998; Foddy, 1996; Ghiglione & Matalon, 1993; Lessard-Hébert *et al.* 2010).

Inicialmente formulou-se um conjunto de questões consideradas importantes para cada uma das dimensões em análise. Atendendo aos objetivos das entrevistas, procedeu-se, de forma progressiva e sistemática, à restrição do número de questões, introduzindo algumas questões mais abertas que possibilitassem um conhecimento mais aprofundado do PEpS. A constituição desta fase do guião fundamentou-se no quadro conceptual, resultante de leituras realizadas até ao momento, no Referencial de Avaliação, em convicções pessoais sobre os tópicos em estudo e, essencialmente, na observância dos objetivos e questões de investigação inicialmente formuladas.

O guião configurou-se, assim, para a exploração de questões emergentes a partir do Referencial de Avaliação construído, permitindo a recolha de informação fundamental para a avaliação preconizada dos PEpS e eventualmente outras adicionais. Procurou-se que as questões se cingissem a tópicos estritamente necessários, que fossem ao encontro dos objetivos propostos, estruturando-se o protocolo das entrevistas para que a discussão se mantivesse sem desvios relevantes, evitando assim a produção de material sem interesse para o estudo. Apresenta uma estrutura subdividida em cinco blocos correspondentes às cinco dimensões definidas, enquadrando tópicos centrais decorrentes das sub-dimensões do Referencial e questões principais, explicitadas de forma diferente para professores e alunos.

### **Pré-teste e validação**

A realização de uma entrevista teste surge como parte do processo de validação das questões. No entanto, o processo de validação das entrevistas efetivou-se, de facto, pela consulta a especialistas, que colaboraram igualmente na validação do Referencial. Tal deve-se ao facto da realização da entrevista de teste não ter originado alterações ou correções ao protocolo construído e anteriormente validado. Serviu essencialmente para

dotar o investigador de algumas competências na implementação do instrumento, nomeadamente: na gestão do tempo, na articulação das questões, na focagem da discussão, na adequação das suas intervenções, e também na testagem das soluções técnicas para registo das entrevistas em áudio.

Foram tidos alguns cuidados relativamente à seleção dos participantes para a realização da entrevista de pré-teste. Solicitou-se a colaboração a participantes de um PEpS de uma escola/agrupamento da área geográfica da residência do entrevistador, cumprindo o requisito de ser ao professor Coordenador do projeto e a um aluno. Formalizada cada uma das questões, deu-se uma certa liberdade aos entrevistados o que, nas palavras de Quivy & Campenhoudt (2003), se traduziu num “deixar andar”, permitindo falar à vontade segundo as suas convicções, sem fugir ao assunto. Considera-se, por isso, que os objetivos delineados para as entrevistas teste foram cumpridos, permitindo obter as informações pretendidas, ajustar a forma de condução das entrevistas, tornando-as mais eficazes para a produção de material pertinente.

Para a validação do guião, procedemos a peritagem, como já foi mencionado, através da consulta a três especialistas da área da EpS e a um especialista da Avaliação. O seu objetivo foi a análise do guião da entrevista, para professores e alunos, quanto à abrangência da temática, pertinência das questões, estrutura e redação das mesmas. Desta consulta, não resultou nenhuma sugestão para alteração dos guiões apresentados.

### **Realização das entrevistas**

As entrevistas em cada Agrupamento/PEpS foram realizadas nos dias 7, 14, 21 e 27, 28 de maio e 4 de junho de 2010, respetivamente no Agrupamento A, B, C, E e D. A sua concretização iniciou-se como um contacto prévio junto do órgão de gestão que serviu para conhecimento mútuo, para solicitar um espaço e a calendarização das várias sessões. Formalmente, as entrevistas foram sempre iniciadas com a apresentação do entrevistador. De seguida, realizou-se um breve enquadramento da mesma, esclarecendo os seus objetivos, solicitando-se autorização para a gravação áudio, o que permitiu uma maior concentração no encaminhamento da conversa para obter toda a informação pertinente e respeitar fielmente o discurso dos entrevistados. Em todas as sessões se lembrou aos participantes o carácter confidencial e anónimo dos depoimentos.

## **Tratamento e análise de dados**

O material resultante das entrevistas consiste em trinta e uma gravações áudio, em formato digital, cada uma delas com uma duração média próxima de quarenta minutos. Foram efetuadas seis por PEPs, quatro a docentes (Diretor, Coordenador, dois professores) e a dois discentes, à exceção do Agrupamento A em que se efetuou mais uma a um elemento da comunidade educativa, pertencente à equipa educativa do projeto. A transformação deste material em dados para análise iniciou-se com a sua transcrição integral para texto. Neste procedimento, procurou-se a maior fidelidade possível dos textos relativamente aos registos em áudio (Apêndice G).

Feitas as transcrições e após um período de algum afastamento, relativamente a este material, procedeu-se a uma leitura global dos textos. Procuraram-se as principais linhas de força, as principais ideias e sua cadência, de forma a constituir-se uma visão holística do material transcrito, com vista à sua futura análise.

Para analisar os dados recolhidos por entrevista, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, definida por Bardin (2004, p. 56) como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”. As categorias foram definidas considerando o Referencial de Avaliação construído e tendo em conta todas as suas dimensões e atenderam ao consignado nos parágrafos seguintes.

A análise das informações implica a sua organização. Uma forma de o fazer é através da sua categorização segundo determinado sistema de codificação. Para que este procedimento se revele eficaz, importa que o sistema de codificação “capte a informação importante dos dados a codificar” e que permita “recolher informação útil para descrever e compreender o fenómeno que se estuda” (Lessard-Hébert *et al.*, 2010). Consiste na organização das informações, sem no entanto se induzirem desvios no material em análise, mas de tal forma que permita revelar “índices invisíveis ao nível dos dados brutos” (Bardin, 2004, p. 117). Esta operação pode ser realizada de duas formas, segundo um sistema de categorias existente ou segundo um sistema de categorias que emerge “da classificação analógica e progressiva dos elementos” (Bardin, 2004, p. 119), ou como referem Carmo & Ferreira (1998), “a definição das categorias, pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*” (p. 225).

Delineámos nesta fase metodológica uma abordagem exploratória com recurso a processos dedutivos, elencados, portanto, numa categorização *a priori*. A estruturação das categorias e subcategorias de análise emergiu das dimensões e sub-dimensões do

Referencial de Avaliação, como foi já mencionado. Apesar de atentar às questões de investigação para as quais se pretendia respostas, procurou-se manter alguma abertura em relação ao referencial para a eventualidade de surgirem dados que levantassem outras questões, que eventualmente possam vir a ser plasmadas noutros estudos.

Os dados recolhidos foram analisados com a ajuda do *N´Vivo 8*, oitava versão do *software* de análise qualitativa NUD\*IST (Non-numerical Unstructured Data \* Indexing Searching and Theorizin), selecionado por razões de ordem prática (Bazeley, 2007; Souza, 2008):

- a sua lógica interna ajusta-se ao estudo de caso múltiplo e ao investigador;
- beneficiar de apoio técnico em caso de necessidade.

O recurso ao sistema informatizado para o tratamento das informações recolhidas teve algumas implicações na forma de análise e nos procedimentos necessários à preparação do material (Souza, 2008). A preparação dos textos, para posterior utilização do *software N´Vivo 8*, preceituou uma opção inicial, definir a unidade de análise. Tendo em atenção o tipo de material recolhido e as opções disponibilizadas por este *software*, considerou-se a frase como a unidade de texto mais adequada para a análise que se pretendia efetivar. Contudo, verificou-se, por vezes, não haver coincidência com a estrutura do texto, situação justificável pelo facto de se tratar de discurso oral.

O processo de análise das informações recolhidas através das entrevistas consistiu num trabalho exaustivo e sistemático, de organização dos elementos (unidades de registo) em torno de uma estrutura de subcategorias. As subcategorias predefinidas obedecem aos critérios de qualidade definidos por Bardin (2004, p. 113): “exclusão mútua” entre si, “homogeneidade” (uma só dimensão de análise), “pertinência” (exprimem a teoria subjacente à investigação), “objetividade e fidelidade” (a codificação é sempre a mesma) e a “produtividade” (os resultados obtidos são fundamentais para a compreensão da investigação).

Apresenta-se no quadro 13, a grelha final da análise de conteúdo, identificando a categorização efetuada nas unidades de análise de cada uma das cinco dimensões definidas.

**Quadro 13** - Grelha de análise das entrevistas por categorização *a priori*

Dimensão Organizacional	
<b>Subcategorias:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Caracterização do contexto – Nível socioeconómico dos alunos</li> <li>▪ Problemas/necessidades relacionados com a saúde/estilos de vida dos alunos</li> <li>▪ Interesses dos alunos</li> <li>▪ Levantamento de recursos</li> <li>▪ Caracterização da equipa educativa e funções desempenhadas</li> <li>▪ Objetivos/finalidades e Plano de Ação do PEpS</li> <li>▪ Orçamento/Financiamento</li> <li>▪ Avaliação global do projeto PEpS</li> </ul>	
Dimensão Psicossocial	Dimensão Comunitária
<b>Subcategorias:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relações interpessoais na escola/agrupamento</li> <li>▪ Educação por pares</li> </ul>	<b>Subcategorias:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relação do PEpS com a comunidade</li> <li>▪ Parcerias</li> <li>▪ Divulgação das atividades</li> </ul>
Dimensão Ecológica	Dimensão Curricular
<b>Subcategoria:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificação de ambientes seguros e saudáveis</li> </ul>	<b>Subcategorias:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planificação de atividades/práticas</li> <li>▪ Avaliação das atividades</li> </ul>

### 3.5 Procedimentos relativos ao tratamento e análise de dados

No âmbito das metodologias qualitativas, um estudo pode enquadrar-se no âmbito de prova ou no de descoberta. Na primeira abordagem procura verificar-se uma determinada teoria, enquanto na segunda se procura explicitar uma teoria com base num conjunto de pressupostos que decorrem do estudo (Almeida & Pinto, 1990). Considera-se que o estudo de *design* avaliativo, que aqui se descreve, se enquadra no contexto de prova de práticas de referência já caracterizadas no Referencial de Avaliação desenvolvido, não descurando a eventual descoberta de outras, dada a postura aberta e flexível na recolha de dados sobre os PEpS. Assume-se, desde já, que as diferentes fases de desenvolvimento de um estudo qualitativo não se constituem como eventos compartimentados, mas antes como elementos de um contínuo que liga o problema aos dados (Lessard-Hébert *et al.*, 2010). Assim, após a recolha de informação, iniciou-se o processo de avaliação de cada um dos PEpS, sustentado no “vai e vem” entre os dados recolhidos e a sustentação teórica.

Ao triangular os dados obtidos na análise documental e observação, registados na Ficha de Registo de Dados (Apêndice D), com as informações obtidas das entrevistas,

igualmente registadas na Ficha de Registo de Dados, tal como se exemplifica no quadro 14, procedeu-se à verificação dos indicadores definidos no Referencial de Avaliação para cada uma das sub-dimensões em análise sobre as dinâmicas de implementação de cada um dos PEpS.

**Quadro 14 - Triangulação de dados/Ficha de Registo de Dados**

Dimensão Organizacional	Sub-dimensão a analisar		Análise documental (PE, Projeto PEpS, PAA, outros documentos)	Entrevistas	Indicadores (Referencial de Avaliação)
	Tópicos para recolha de dados				
	1. <b>Caracteriza- ção do contexto de vivência dos alunos</b>	1.1. Descrição rigorosa do contexto vivencial dos alunos	O Projeto Educativo (PE) inclui informação detalhada sobre o contexto vivencial dos alunos, no que concerne ao nível sociocultural e económico dos Encarregados de Educação. <i>PE, p. 7 e p. 15.</i>	Os agentes educativos veiculam informação detalhada sobre o contexto vivencial dos alunos, no que concerne ao nível sociocultural e económico dos Encarregados de Educação.	<b>Verificado</b>
Dimensão Ecológica	Sub-dimensão a analisar		Observação não participante “Notas de campo”	Entrevistas	Indicadores (Referencial de Avaliação)
	Tópicos para recolha de dados				
	1. <b>Identificação de ambientes seguros e saudáveis</b>	1.1. Desenvolvimento de clima de segurança/saudável	“clima seguro e saudável” “espaços sociais agradáveis,” “embelezamento dos espaços exteriores – exposição de espantalhos”	Segundo os entrevistados o PEpS contribui para a promoção de um clima seguro e saudável, por exemplo práticas de alimentação saudável.	<b>Verificado</b>

Efetivou-se, assim, a avaliação de cada um dos projectos, a qual foi registada na repetitiva Grelha de Avaliação (Apêndice F). Na apresentação e interpretação dos resultados suportou-se a avaliação, sempre que tal foi possível e pertinente, com elementos resultantes da análise das informações obtidas a partir das entrevistas. Esta opção relaciona-se com a própria função atribuída a este instrumento de recolha de dados, que definimos enquadrada nos níveis de verificação e aprofundamento (Ghiglione & Matalon, 1993).

## **Capítulo IV - Apresentação e interpretação dos resultados**

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos, tendo em conta as questões de investigação para as quais se pretende encontrar resposta, expostas na secção 1.3.

Cada PEpS (relembremos que foram analisados cinco) é avaliado em termos qualitativos nas cinco dimensões consignadas no Referencial de Avaliação: organizacional, ecológica, psicossocial, comunitária e curricular. Procedeu-se a este estudo com base, sempre que tal foi possível e pertinente, em elementos resultantes da análise das informações obtidas a partir das entrevistas. Esta opção relaciona-se com a própria função atribuída ao terceiro instrumento de recolha de dados (inquérito por entrevista) o qual visava, em parte, alicerçar a análise decorrente dos documentos e da observação, registada na Ficha de Registo de Dados, posteriormente na Grelha de Avaliação e obter informação detalhada sobre as dinâmicas e ações do projeto. O processo teve em vista, ainda, coligir dados que suportassem a conceção de um guião de implementação de práticas de referência em PEpS em contexto escolar e encontrar resposta para a principal questão deste estudo.

Apresenta-se ainda no ponto 4.2 considerações pertinentes de carácter reflexivo resultante da comparação efetuada dos cinco PEpS em análise.

#### 4.1 Apresentação de resultados

Os resultados são apresentados por PEpS do Agrupamento de Escolas, *locus* de estudo, designando-os pela característica proeminente. A interpretação dos resultados, tal como defendem Tuckman (2000) e Stake (2007), foi validada internamente através do respetivo Coordenador do projeto. Para além da descrição e cruzamento das informações recolhidas, procurámos, sempre que possível, fundamentar a análise efetuada com os resultados da entrevista. Apresenta-se no final da análise uma síntese, tendo em consideração a Grelha de Avaliação (exposta nos apêndices, para cada um dos PEpS) onde está registada a avaliação do projeto, reportada aos critérios de qualidade definidos para um “bom” projeto, explicitados na secção 3.3.2.

Na exposição e interpretação dos resultados, que se segue, para salvaguardar o anonimato, atribuiu-se a cada elemento entrevistado um código que apenas é do conhecimento da investigadora. Assim, exemplifica-se: A1 – Aluno Entrevistado número 1; PD1 – Diretor; PC1 – Professor Entrevistado Coordenador; P2 – Professor Entrevistado número 2. Após este procedimento, apresenta-se uma comparação dos dados obtidos para cada PEpS dos Agrupamentos de escolas envolvidos, o que culminará com uma grelha final de avaliação, na qual identificamos a categorização efetuada nas unidades de análise de cada uma das cinco dimensões definidas.

4.1.1	PEpS do Agrupamento de Escolas A
	Liderança e coesão

##### Descrição sucinta do caso

O PEpS do Agrupamento de escolas A abrange uma população estudantil de cerca de 1800 alunos repartidos pelo Ensino Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e ainda pelo Ensino Secundário. 59% dos alunos beneficia de auxílios económicos. São oriundos de famílias que vivem maioritariamente da atividade agrícola, do comércio e da construção e apresentam globalmente escolaridade média-baixa.

Teve a sua génese em 2005, mantendo a mesma coordenação. Aborda todas as temáticas relacionadas com a educação e promoção da saúde elencadas pela legislação vigente. Estabeleceu forte ligação e articulação com os serviços de saúde locais. Dinamiza o gabinete de apoio ao aluno.



## **Dimensão Organizacional**

### **Caracterização do contexto – Nível socioeconómico dos alunos**

No que se refere ao nível socioeconómico dos alunos do Agrupamento de escolas A, todos os professores entrevistados concordaram na classificação de médio/baixo, como se pode depreender do referido por PD2 que começa por dizer que o nível socioeconómico é heterogéneo, mas termina classificando-o igualmente como médio/baixo:

“ Evidente que estamos num meio rural, e ainda temos aqui uma predominância acima de tudo de filhos de gente com baixas qualificações, gente ainda ligada à terra, mas também ao comércio e à construção, enfim, são as profissões que temos por aqui. Alguns filhos de emigrantes...”. (PD2)

Quando questionados acerca do nível académico dos encarregados de educação (EE) /pais, obtém-se uma resposta que reforça o atrás referido, já que ambos os fatores (habilitações e nível económico) estão muitas vezes relacionados. Neste sentido, PC3 indica que as habilitações dos EE/pais são:

“ Média/baixa. Escolaridade básica, e até alguns, não direi analfabetos, porque têm a 4ª classe, mas com um analfabetismo funcional e com poucas competências. Ainda anteontem tive de telefonar a uma mãe por causa de um problema de uma filha, e quando me dei conta ela estava a falar comigo numa linguagem utilizando palavrões!”

PD2 apresenta uma justificação para os baixos níveis socioeconómicos e culturais, baseada na migração de alunos de concelhos menos favorecidos. Nesta subcategoria parece-nos importante destacar também a opinião de P1, professora de cursos profissionais que envolvem muitas vezes alunos de meios socioeconómicos mais baixos:

“Eu se calhar vou fazer uma caracterização um bocadinho diferente da das minhas colegas, porque eu só tenho profissionais e CEF's<sup>4</sup> e portanto os alunos que vão para estes cursos são alunos com bastantes dificuldades económicas e vão para estes cursos porque têm ajudas do POPH<sup>5</sup> e não têm de fazer grandes despesas. São alunos com grandes problemas familiares e que nós depois podemos acompanhar no PEPS e acompanhar também a outros níveis monetários, porque o POPH permite-nos isso, alguns com famílias desestruturadas, pais desempregados...”

---

<sup>4</sup> Curso de Educação e Formação

<sup>5</sup> Programa Operacional Potencial Humano

### **Problemas/necessidades relacionados com a saúde/estilos de vida dos alunos**

Nesta subcategoria, por nos parecer mais pertinente, começamos por apresentar a opinião dos alunos entrevistados. Ambos destacam a alimentação e o exercício físico como as principais preocupações de saúde. A1 destaca que se considera bem informada em relação a questões de Educação Sexual, Higiene, etc., referindo que o PEpS cumpriu essa missão de esclarecer os mais jovens. Quanto a alargar o âmbito da sua perspetiva, no que diz respeito a tentar explicar se os colegas terão os mesmos interesses/necessidades que ela, A1 afirma:

“Não sei, se calhar muitos por serem tímidos têm medo de perguntar algumas coisas, ou até de se dirigirem aqui, e de se calhar dizerem preciso de ajuda, nem que seja ajuda psicológica ou às vezes só para desabafar. Acho que ainda há um bocado esse preconceito, ah se calhar vão contar o que eu digo ali. Principalmente os mais jovens, os que têm 14, 15 anos. É verdade, é uma fase diferente que estão mais confusos e não têm bem objetivos de vida definidos”.

A2 é mais objetivo na determinação dos principais problemas, abordando a questão da alimentação:

“Ora bem, agora como toda a gente sabe o grande problema que agora nós enfrentamos é a obesidade, porque a maior parte dos jovens não sabe comer frutas e legumes e tudo o que seja saudável não comem. Só comem tudo à base de gorduras, fritos, tudo o que faça mal. Nós aqui no projeto alertamos para ver se eles começam a ter uma alimentação melhor, para ver se reduzem a obesidade”.

É importante realçar também que o mesmo aluno aponta para aproximadamente 10% de obesos na escola. Ambos os alunos consideram que as suas necessidades foram ouvidas aquando da implementação do projeto.

Apesar de os alunos entenderem que as suas necessidades são atendidas, na realidade a brevidade com que o PEpS teve de iniciar para dar resposta ao processo de candidatura, impediu os professores de fazerem um levantamento exaustivo das necessidades dos alunos, bem como o registo dessas mesmas necessidades e interesses. No entanto, a PC3 esclarece que:

“Nós temos uma noção da nossa realidade escolar (...), mas nós sabemos, e aliás no nosso projeto estão vincadas essas dificuldades. Naquela altura tínhamos casos esporádicos de consumo de haxixe, tínhamos e ainda temos alunos que bebem bastante álcool, principalmente porque é socialmente aceite, sobretudo nos homens, e às vezes até fomentado pelos próprios pais. Os pais acham que um rapaz se mostra mais homem se

beber umas “copadas”. Depois tivemos um ou outro caso de gravidez na adolescência. Temos meninos, e sabemos disso, que vêm para a escola e não tomam o pequeno-almoço, e muitos desses casos foram e são identificados todos os anos, e a escola acaba por lhes dar pequeno-almoço aqui. Muitos deles até um lanche a meio da tarde, porque muitas das refeições que eles comem são aquelas que lhes são dadas na escola. Depois o que tem a ver com os afetos e a sexualidade, esta nossa sociedade é uma sociedade conservadora, e o que nós sabemos é que os pais não falam destes temas com os filhos, e a escola ao falar com os filhos está a abrir uma porta aos próprios pais, porque depois eles falam em casa, e isso pode ser meio caminho andado para haver um diálogo. Na nossa equipa temos um pai que faz parte da associação de pais, e também pedimos a opinião da associação de pais. E inclusive o último texto que eu lhes pedi foi sobre a aplicação da lei de 6 de agosto, e do que é que eles acham sobre a educação sexual nas escolas. E realmente a aceitação é fantástica. Nós nunca tivemos um pai que chegasse aqui e que dissesse algo do género, “não tem nada que dar preservativos ao meu filho”. Não, apoiam. Quando surgem situações complicadas, tentamos resolver com o centro de saúde. Se a menina está muito aflita e acha que está grávida, nós conseguimos fazer testes e no mesmo dia saber. Se estiver grávida tem de ser encaminhada e os pais têm de ser informados, mas se não estiver, nós não informamos os pais, porque achamos que eles têm de confiar em nós. Se eles não confiam, eles deixam de ir ao gabinete. E, por exemplo, quando chegam aflitas porque tiveram uma relação desprotegida, encaminho-as para o centro de saúde, dão-lhe a pílula do dia seguinte. É claro que não é um método contraceutivo normal, só tomado esporadicamente, mas elas têm de a tomar lá”.

A mesma professora, coordenadora do PEpS, declara que esse bom conhecimento da realidade da escola advém do facto de os professores estarem na mesma escola há muitos anos. Assim, ao contrário do que ocorre no Agrupamento B, a questão de inventariar as necessidades não pareceu tão importante. No entanto, a mesma professora assume que foram respeitadas as áreas decretadas, sendo a equipa do PEpS multidisciplinar, incluindo sempre o(s) professor(es) de Educação Física.

PD2, em relação à questão de se seguirem as 4 áreas definidas pelo secretário de estado, afirma:

“...há uma iniciativa e a partir daqui o que é importante é o trabalho que se vai fazendo de acordo com as necessidades, depois claro salvaguardando sempre a questão da responsabilidade dos pais e da escola perante os alunos e os pais, isso aí é sempre a minha preocupação. Tudo o resto é importante fazer em função das necessidades”.

De notar também que o projeto não tem um marco temporal definido. O início propriamente dito ocorreu num momento concreto, no entanto, todos os professores indicam que o seu fim não se coloca, como refere PC3:

“O projeto é para durar para sempre. Nós vamos continuar porque achamos que é fundamental. Aliás nós já tivemos uma disciplina, oferta de escola, de afetos e sexualidade, que depois por uma opção do pedagógico para se reduzir a carga horária, retirou-se”.

## Interesses dos alunos

No que se refere aos interesses dos alunos face aos temas de saúde que o PEpS contempla, os alunos entrevistados referiram que já foram todos abordados (alimentação, atividade física, higiene, IST, violência, *bullying*, educação para os afetos, educação sexual). Aliás, no âmbito da disciplina de Biologia, A1 destaca a execução de um subprojecto por parte da sua turma:

“A minha turma está a fazer apresentações mesmo no âmbito deste projeto aos alunos do secundário (...). O meu projeto é Crise na Adolescência, que inclui distúrbios alimentares, depressão, suicídio nos jovens, e é para os 11.º anos... (...) A turma está dividida em grupos para ser possível abranger... para ser mais eficaz, assim estamos divididos, houve algumas sugestões, a violência no namoro, que foi logo entregue a um grupo, *bullying*, a importância da amizade nos grupos e no grupo de pares, e nós escolhemos o nosso assim...”.

Quanto à escolha dos temas a desenvolver ao abrigo do PEpS, A2 afirma que os alunos são sempre ouvidos. Eles próprios vão sugerindo temas, muito influenciados pela Comunicação Social.

A diversidade de temas apresentada pela PC3 indica que realmente o trabalho é desenvolvido de acordo com o que está previamente definido no PEpS e nos programas das várias disciplinas, bem como pelas sugestões que vão recebendo:

“Os temas vão variando, até este momento nós tínhamos o grande tema no 7º ano era higiene pessoal, porque nós temos aqueles meninos que têm muito pouco cuidado com a sua higiene pessoal, tanto a nível de corpo como a nível de roupa e de sapatos ou sapatilhas. Quando começam os primeiros dias de calor é um cheiro nas salas que incomoda. Depois no 8º ano é o tema, o grande tema, Afetos e Sexualidade. No 9º ano é a alimentação saudável, até porque é um tema que eles desenvolvem em duas disciplinas, nas Ciências e também no Inglês. Eu, por exemplo, já fui a aulas de inglês e falavam de anorexia, bulimia, de obesidade, portanto de distúrbios alimentares. Depois os do secundário variam muito. Por exemplo, as enfermeiras vão ter com alunos um trabalho que é o autoexame da mama, para as meninas, e para os rapazes a colocação do preservativo, porque há muitos rapazes que não sabem pegar no preservativo e colocá-lo. Mas depois temos variadíssimos, por exemplo nós já fizemos um rastreio da visão e da audição, a todos os meninos do 7º, 8º e 9º. E depois quando as senhoras enfermeiras notam qualquer anomalia, elas escrevem uma carta assinada por elas. No projeto temos muita credibilidade, porque o centro de saúde também nos dá essa credibilidade, uma coisa é o professor mandar, outra coisa é a enfermeira assinar. Elas assinam, eu entrego ao diretor de turma e este entrega aos pais.”

A opinião acima indicada foi corroborada por P1 que destacou a realização, prevista para pouco depois de ter ocorrido a entrevista, de uma sessão de esclarecimento sobre Acidente Vascular Cerebral, requerida por funcionários da escola.

Em suma, do exposto, parece poder inferir-se que, apesar de não ter ocorrido um diagnóstico de necessidades formal, os temas trabalhados correspondem aos interesses dos alunos e são muito variados.

### **Levantamento de recursos**

No levantamento de recursos humanos afetos ao PEpS as opiniões divergem um pouco. PD2 começa por apontar a criação do gabinete de apoio ao aluno: “Sim, nós arranjámos um gabinete, achei que era necessário que houvesse uma área em que professores e profissionais de saúde estivessem em contacto com os alunos”.

Já PC3 retoma o discurso do curto prazo que tiveram para entrega do projeto, justificando assim a não inventariação inicial de recursos humanos e didáticos. A criação do gabinete de apoio ao aluno, referida por PD2, é explicada por PC3 da seguinte forma:

“Não foi feito porque aquilo foi feito em tempo recorde, não tivemos tempo, nós tivemos que fazer o projeto e mandá-lo. Nós no 1º ano não tínhamos gabinete, só foi criado durante esse ano, criámos o gabinete, começámos a pensar no local, e eu acho que é um local muito acolhedor e que está bem, e depois os recursos vão sendo conquistados. Contactei uma editora ..., eles vão-nos mandar montes de livros que têm a ver com a educação sexual, portanto, nós vamos angariando recursos. Não podemos estar à espera. Se estivermos à espera das condições ideais para iniciar seja o que for, nunca o iniciamos, e por experiência própria da minha vida, eu costumo dizer que sempre fiz as coisas fora de tempo e sempre me dei bem, por isso sempre que haja vontade, e há, nós temos todo o apoio da escola. O PD2 deposita na equipa e em mim toda a confiança. Depois o mobiliário que lá está e os pormenores, adquirimos com aquela verba que vem todos os anos, recorremos às instituições, a Comissão Nacional de Luta contra a Sida tem-nos mandado muito material, recorremos à C. e à J. para mandarem *kits*. Todos os anos no princípio do ano fazemos um inventário, e eu e mais a minha colega P1, fazemos muito isso, está a faltar isto ou aquilo, vamos e pedimos, fazemos um inventário”.

P1 aclara a gestão de recursos humanos que é feita, esclarecendo que a ideia é sempre manter uma equipa multidisciplinar, incluindo Educação Física e Artes, que se caracterize pela abertura, acessibilidade e flexibilidade.

Ao nível dos recursos pedagógicos e didáticos, PC3 referiu (ver transcrição acima) que no início do ano faz um inventário tendo em vista superar as necessidades que, os professores envolvidos no PEpS tentam obter junto de diferentes entidades.

Na identificação das áreas a investir futuramente, P4 destaca a alimentação e a educação sexual. Já PC3 afirma:

“Nós investimos quase com a mesma intensidade em todas as áreas, não descuramos nenhuma área, mas realmente, sobretudo este ano por causa da nova lei, estamos realmente a investir muito nos Afetos e na Sexualidade...”

P1 reforça a necessidade de aumentar o espaço de apoio ao aluno, a manutenção da parceria com o Centro de Saúde na disponibilização de alguns materiais e a formação específica para professores, baseada na partilha de experiências. De acordo com P4,

“A formação específica é que tem sido um bocadinho iniciativa nossa. Já temos ido a um congresso ou outro, mas mais da nossa iniciativa, não veio nada específico que nós possamos escolher sem sermos nós a procurar”.

### **Caracterização da equipa educativa e funções desempenhadas**

Os alunos entrevistados identificaram vários elementos da equipa educativa. Assim, A2 identifica o Coordenador do Projeto (PC3), P4, enfermeiros e psicólogo. O mesmo aluno destaca uma turma, o 12.º A como possível membro, além de alguns alunos selecionados pelos professores para colaborar. Também A1 apresenta uma lista de intervenientes bastante arlagada:

“A PC3, a professora P1, a professora L., a minha mãe que também é professora aqui na escola e que também costuma ir fazer ações mais ao 1.º ciclo, e depois alguns alunos das turmas, principalmente se calhar as turmas de Turismo, que são da P1, a nossa turma e as de apoio à infância.”

Quanto aos professores entrevistados, todos conhecem bastante bem os membros da equipa, sendo de destacar que nesta escola várias pessoas participam no PEpS. Assim, PC3 refere que serão 10 os professores a trabalhar no projeto. Quanto a outros elementos destaca:

“Nós somos uma equipa multidisciplinar, temos professores de Biologia, a minha formação base é a biologia, depois temos professores de História, Inglês, Educação Física, temos um representante da Associação de Pais, temos um coordenador do 1.º ciclo e um do pré-escolar, temos os coordenadores de cada um dos ciclos (do 2.º, do 3.º e do secundário).”

PD2 destaca que o projeto resulta da parceria com o Centro de Saúde, contemplando os enfermeiros também como membros da equipa. Reforçando o sentimento de unidade na escola, coloca como integrantes da equipa do PEpS pais, assistentes operacionais e alunos. A esta lista já extensa, P4 acrescenta um representante da Comissão de Proteção de Menores.

Quanto à seleção da coordenadora do PEpS, PD2 assume já não se lembrar do processo que levou a essa escolha, apontando como provável que tenha sido a própria a sugerir a sua integração. P4 indica que PC3 terá sido escolhida por causa da disciplina que leciona, Biologia, considerando que estes professores estão mais aptos a abordar questões de saúde. Em resumo, sobre o processo de seleção da coordenadora, P4 afirma que o mais importante foi: “a área curricular dela e o interesse pessoal e o dinamismo nesta área.” Também P1 destaca o dinamismo e o gosto pelo projeto como fatores de seleção quer para a coordenadora, quer para outros intervenientes.

A distribuição de tarefas apresentada por P1, demonstra que a equipa do PEpS na escola/agrupamento A trabalha funcionalmente, conseguindo assim desenvolver ações em todo o Agrupamento:

“A PC3 é a Coordenadora. A P4 tem nas “mãos” essencialmente a parte da informação, de toda a informação que o PEpS faz. É ela que organiza a parte dos relatórios de atividades, informações importantes a nível nacional e internacional, divulga os nossos projetos a nível da página da internet, do *blog* e de placards aqui da escola. Eu coordeno as atividades entre o Centro de Saúde, a Psicóloga e Nutricionista, quando é que vêm, a que horas vêm, quais são as turmas que realmente precisam, que temas precisam de ver tratados. Estou sempre por aí, os alunos têm muito à-vontade comigo, falam muito comigo. Temos no total 15 professores na equipa multidisciplinar, temos uma outra colega que responde só às questões colocadas no *blog*. Todos com funções definidas. Temos o colega de educação física que sempre que há atividades desportivas está lá. Depois temos outros colegas que vão para o gabinete nas horas que têm no PEpS. Ajudam a preparar as atividades ou falam com os alunos que apareçam no gabinete. Quando se faz o plano de atividades, na primeira reunião, fica logo definido quem é que faz o quê.”

Esta boa articulação entre intervenientes no projeto permite que a direção, aqui representa por PD2, delegue na coordenadora as funções de organização e supervisão das atividades, assim como a distribuição de tarefas, relevando o elevado grau de autonomia da coordenadora.

PC3, entrevistada sobre a forma como organiza tantas pessoas envolvidas, refere a existência de reuniões informais e formais, sendo estas últimas alvo de atas. Descrevendo todo o processo de formalização das atividades, a mesma entrevistada diz:

“Há uma primeira reunião em que decidimos o que vamos fazer, depois uma segunda para concretizar mais as coisas, depois cada ciclo faz as suas propostas, depois reunimos sempre que temos necessidade...”.

A ideia de que as reuniões decorrem de acordo com as necessidades é corroborada por P4, acrescentando que as funções de cada um se distribuem por ciclos também.

No que diz respeito à articulação com o pré-escolar e o 1.º ciclo, PC3 declara reunirem-se com frequência, tendo já estendido várias das ações da escola secundária às escolas de 1.º e 2.º ciclos, nomeadamente o gabinete de apoio ao aluno, as consultas de psicologia e as de nutrição.

Em resumo, esta subcategoria pretendia identificar os principais intervenientes no PEpS. Assim, concluímos que existe uma perfeita identificação dos professores e demais entidades envolvidas, quer pelos próprios quer pelos alunos. A distribuição de funções também parece estar bem clara para todos, sendo feita de acordo com o parecer da coordenadora, tendo em conta as características e gostos de cada interveniente. É de realçar também que a boa coordenação do projeto permite que a direção delegue funções de supervisão no próprio grupo de trabalho, o que por outro lado demonstra grande autonomia dos membros que o compõem.

### **Objetivos/finalidades e plano de ação do PEpS**

Os testemunhos dos alunos reforçam a ideia de que os objetivos/finalidades do PEpS têm sido alcançados. A1 destaca a caminhada contra a SIDA como um momento que permitiu aos alunos tornarem-se mais conscientes da importância do uso do preservativo. No entanto, desconhece o impacto que este tipo de ações tem na restante da comunidade educativa. O facto de ser um projeto tão alargado, em temas e em escolas, leva A1 a concluir que se sente orgulhosa da sua escola o levar a cabo.

Já A2 refere como iniciativas do projeto:

“Têm sido feitas apresentações de trabalhos, têm sido distribuídos materiais, panfletos, têm sido distribuídos métodos contracetivos, nomeadamente preservativos...”.

De entre as disciplinas em que mais se trabalham os temas de saúde, A1 e A2 destacam Biologia, tendo este último aluno referido, também, Área de Projeto. Apesar do pouco envolvimento de outras disciplinas, A2 considera que todos os professores desempenham um papel de “conselheiros” na área de saúde e comportamento.



Apesar da centralidade do tratamento de temas de EpS nas disciplinas referidas, que se percebe no discurso dos alunos, todos os professores afirmam que o PEpS está enquadrado no Projeto Educativo. Nesse sentido PD2 declara:

“...aliás o nosso projeto educativo tem acima de tudo a ver com a questão daquilo que é central, aliás no sistema educativo, na lei de bases do sistema educativo, que é a formação do cidadão, chamo-lhe mesmo formar cidadãos, porque educação para a cidadania é uma disciplina, formar cidadãos é de todas as disciplinas, é de todas as escolas, aliás é dos funcionários, é isso que é formar os cidadãos. Os alunos e os cidadãos têm de ter competências de cidadania, mas também competências em português, matemática, línguas e na área da saúde e hábitos de vida saudáveis, isso é que é formar cidadãos, e esse é a grande meta do agrupamento... Aliás o João Carlos Tedesco, uma obra sobre a educação, chama-se “O Novo Pacto Educativo”, está publicado pela fundação Manuel de Leão, diz isso mesmo, que a educação vive hoje um momento histórico porque tem que formar para as competências de cidadania, as competências para o mercado de trabalho... Não se forma ninguém para o mercado trabalho a não ser para ser capaz de assumir diferentes papéis, e é isso que é a nossa coluna vertebral do projeto educativo, depois tudo o resto deriva daí.”

Como iniciativas do projeto P4 destaca o Dia da Maçã em que “distribuámos maçãs pela sala de aula, os alunos acabaram por participar, e fizemos um concurso com arranjos com maçãs”. Os rastreios também são bastante frequentes, sempre em colaboração estreita com os enfermeiros do Centro de Saúde, e realizados em diversos locais, não somente nas escolas. P4 destaca a realização de rastreios para a comunidade do lar de 3.<sup>a</sup> idade e as demonstrações feitas pela GNR e Bombeiros em relação a acidentes de trânsito e álcool.

Tendo em conta o acima referido, é notório que as atividades que vão sendo realizadas são em grande número e bastante originais, o que mais uma vez demonstra o grande empenho e gosto da equipa educativa interveniente e a elevada participação dos alunos em todas as atividades.

### **Orçamento/Financiamento**

As questões financeiras parecem não ser o mais importante para o desenvolvimento do PEpS nesta escola. É apontando como um possível problema do projeto por P4: “talvez a parte financeira, talvez pudesse ser melhor para fazer outro tipo de atividades, mas como nós já estamos habituados a gerir o pouco que temos, conseguimos coisas boas com pouco.” O empenho em menosprezar o fator financeiro, por oposição ao capital humano, também é referido por A2, quando diz “não, as coisas vão-se concretizando”.

Como o projeto teve início antes do edital da DGIDC sempre esteve contemplado o seu financiamento através do orçamento da escola. Já por dois anos conseguiram verbas através do edital referido, 1.000 e 5.000 euros, respetivamente, sendo que os professores envolvidos têm conhecimento dos resultados desses concursos. A este respeito, ressalve-se a opinião de PD2:

“O financiamento do projeto tem-se conseguido em alguns anos, este ano veio dinheiro, tem-se pedido financiamento, e depois tem sempre financiamento do orçamento de escola. Aliás é prática corrente na escola que estes projetos tenham total apoio. Procuramos sempre que os projetos de valor e que são fundamentais para a escola não deixem de se realizar por falta de dinheiro”.

Ao nível de patrocínios, todos os entrevistados assumem não existir, no que a verbas monetárias diz respeito “Patrocínios financeiros não, nunca recebemos nada de fora, mas temos é os apoios, os materiais que são disponibilizados”. No entanto, todos identificam também parceiros frequentes, que sempre disponibilizam materiais. A2 identifica o Centro de Saúde (dávias de agulhas, algodão, etc. para os rastreios); P1 indica a Câmara Municipal e a Cooperativa das Maças; P4 destaca a Coordenação Nacional para a Infecção VIH/sida (dávias de preservativos) e uma marca de dentífrico (dávias de *kits* de higiene oral). Já antes tinham sido nomeadas outras entidades que colaboram esporádica ou sistematicamente com o projeto o que nos leva a afirmar que neste agrupamento a EpS desenvolve-se com um forte apoio de várias entidades, por iniciativa da equipa educativa.

Em suma, apesar de se constatar que há financiamento, quer de verbas do orçamento do agrupamento, quer em resultado da candidatura ao edital da DGIDC para o desenvolvimento das atividades, verifica-se que o PEPs não estabelece um orçamento global para a sua ação.

### **Avaliação global do projeto PEPs**

Com esta subcategoria pretendia-se fazer uma avaliação das ações levadas a cabo no âmbito do PEPs, através do reconhecimento do grau de relevância das intervenções, do ponto de vista dos participantes.

Os alunos deste agrupamento parecem bastante satisfeitos com as atividades desenvolvidas até agora, bem como com a sua participação nas atividades.

De uma forma mais concreta, os professores também se sentem satisfeitos com o desenrolar das ações.

No entanto, no que respeita a critérios, indicadores e instrumentos de avaliação não parece existir um programa de avaliação específico para o projeto. A equipa de autoavaliação implementada na escola/agrupamento não interfere também nas atividades do PEpS.

P4 assume que os “indicadores” usados prendem-se com a perceção, o *feedback* no final de cada atividade em concreto. P1 apresenta uma exposição mais concreta do processo de avaliação intermédia e final:

“De cada vez que há uma atividade fazemos uma pequena reflexão e um pequeno relatório, mas só no final do ano é que a equipa reúne toda e fazemos um balanço desse projeto e uma avaliação síntese, um relatório que é entregue ao Diretor que o leva ao Conselho Pedagógico e anuncia à comunidade educativa o que foi feito. A avaliação tem caráter formativo, descreve o que foi feito, que foi um bom projeto, o que deve ser reformulado e menciona a sua continuidade.”

PD2 acrescentou que o relatório final de avaliação do plano anual de atividades é entregue ao conselho pedagógico, podendo, ser aí discutido, caso a coordenadora considere essa discussão relevante.

Uma vez mais fica bem patente a autonomia do grupo de trabalho do PEpS face a outras estruturas da escola. Parece-nos, no entanto, que essa autonomia não devida implicar falta de rigor na avaliação. Apesar de todas as boas referências, torna-se difícil avaliar os impactos reais das ações desenvolvidas.

Seria interessante desenvolver instrumentos de avaliação adequados às características do público-alvo deste agrupamento. Um público-alvo muito vasto já que as atividades têm sido desenvolvidas por todos os ciclos que contempla.

Todos os professores indicam que o grande objetivo do projeto é promover competências de cidadão, mas como sabemos que alcançámos esse objetivo?

“A grande competência é realmente o sentido de responsabilidade, e dos alunos tomarem consciência de que os seus comportamentos, menos adequados a nível da saúde, trazem prejuízo para eles e trazem prejuízo para os outros, porque hoje uma pessoa que tenha uma doença crónica, uma SIDA ou uma hepatite, sai muito caro ao estado. Acho que é importante consciencializar os alunos de que nos devemos proteger a todos os níveis, praticar desporto, fazer uma alimentação equilibrada, prevenirmo-nos das DST, evitar uma gravidez não desejada. Nós ao protegemo-nos estamos a proteger os outros também, a proteger a sociedade em geral. (...), depois, também, o respeito pelo outro, porque se um jovem no geral tiver respeito pelo outro é tudo mais fácil e eles conseguem mais facilmente controlar e evitar situações indesejáveis.” (PC3)

“Acima de tudo os projetos têm sido trabalhados muito na questão do desenvolvimento de competências de vida saudável e em termos da educação para os afetos, a questão sexual acima de tudo de informação de competências pessoais e sociais nessa área. Aliás uma das novidades, que não sei se vai perguntar a seguir, foi a disciplina opcional de escola, afetos e sexualidade, que acho que foi até um bocadito revolucionária, lembro-me de defender isso em pedagógico, foi lançado pelo grupo de trabalho coordenado pela PC3, mas que achei extremamente interessante...” (PD2)

### **Dimensão Comunitária**

#### **Relação do PEpS com a comunidade**

Esta subcategoria previa dar a conhecer a participação da comunidade nas atividades do Plano de Ação, nomeadamente dos pais/EE, dos professores, dos alunos e dos assistentes operacionais nas atividades, tentando verificar se há concordância dos pais/encarregados de educação com as ações/intervenções, resultando na avaliação do grau de satisfação de todos os elementos da comunidade educativa relativamente à ação do PEpS.

A propósito de elementos que não pertençam à escola e que participem nas atividades, A1 lembra a ocorrência de idosos aos rastreios já feitos e a participação do público em geral em feiras e exposições, ressaltando que se trata “mais de pessoas que têm cá filhos, parentes pronto. Vêm de todas as áreas, vêm um pouco de tudo, mas acho que é preciso terem alguma ligação”. P4 corrobora o referido:

“Eu acho que o mais importante é envolver a comunidade toda e ter atividades dirigidas a toda a comunidade e entrelaçar toda a comunidade, já trouxemos os idosos do lar da 3ª idade para fazerem rastreios, que são os nossos alunos que fazem, não são os enfermeiros, com a vigilância dos enfermeiros, é claro. Eu acho que isso é que acaba por ser mais importante, é o dinamismo que se instala na própria comunidade educativa.”

Quanto à opinião dos pais face às atividades do projeto, A2 refere que estes “têm uma boa perspetiva deste projeto, porque este projeto é um complemento da educação que dão em casa”.

No mesmo sentido vai a resposta da enfermeira associada ao projeto (E1) que, perante a pergunta “Que noção é que a comunidade educativa tem do projeto?” responde:

“Que é muito bom. O que nós podemos avaliar, é que, nós também fazemos algumas palestras em que os pais estão envolvidos, e eles aderem, portanto é sinal que eles gostam do projeto. Temos, também, situações que podemos avaliar que os pais estão do nosso

lado, por exemplo meninas que precisam de uma consulta de planeamento, nós por norma nunca marcamos essa consulta sem a mãe ou o pai saber, sempre autorizada. Acabamos por ter uma relação com os pais que eles acabam por compreender que realmente é necessário. Se a jovem tem de ir à consulta, acabam por acompanhar. Se a médica achar que tem que tomar a pílula acabam por aceitar...”

Podemos, assim, concluir que por parte dos pais/EE existe uma boa aceitação do projeto, compreendem a sua importância e as ações que a escola desenvolve. Aliás, o facto de um membro da Associação de Pais pertencer à direção do PEpS pode justificar essa mesma aceitação e participação. PD2 destaca a participação de pais e funcionários nas atividades da escola, como a feira da saúde e a semana cultural, concluindo assim que a aceitação por parte deles será total.

PC3 indica de que forma recebem *feedback* da comunidade:

“Temos, por exemplo, os diretores de turma quando falam com os pais e estes manifestam que estão por dentro. Nós também fazemos coisas para chamar a atenção da comunidade lá de fora, já fizemos uma marcha contra a SIDA. Este ano fizemos uma exposição de laços no gradeamento lá para fora, em que foi muito aplaudida pelas pessoas. Temos um *feedback* positivo. Naquela altura em que vieram cá todas as televisões, eu disse ao PD2, isto vai rebentar, vais ver que vamos ter aí pais que nos vão mandar uma “chazada”, mas não tivemos, tivemos apenas uma carta anónima, mas mais nada. Vieram cá os meios de comunicação da região, veio a SIC, a TVI, o Expresso, o DN, e eu pensei, é desta vez que o “caldo é entornado”, mas não (...).”

P4 acrescenta um fator interessante para essa adesão de pais/EE. Tendo estes conhecimento de que se desenvolve o PEpS, agradecem à escola o tratamento de temas com os quais estariam pouco à vontade ou dos quais desconhecem as questões técnicas mais relevantes. Assim, a escola assume o papel de educador e os pais sentem-se apoiados na sua ação educativa.

## **Parcerias**

No que diz respeito ao estabelecimento de parcerias e participação dos parceiros nas atividades, PC3 afirma que nenhuma das parcerias está formalizada, destacando que o mais importante é existirem parcerias *de facto*. Também P4 acredita que os parceiros colaboram nas atividades, muito pontualmente alguns, muito amiúde outros, por gosto ao projeto desenvolvido, confirmando a não formalização dessa participação.

Em suma e atendendo à globalidade das entrevistas, compreende-se que várias entidades vão participando no projeto (Centro de Saúde; Câmara Municipal, que cede

transporte, como referido por A1; Cooperativa Agrícola; Bombeiros e GNR; etc.), de acordo com as necessidades específicas de cada ação. Este facto denota o elevado grau de participação de entidades exteriores à escola/agrupamento e, logo, a aceitação do mesmo.

### **Divulgação das atividades**

Na subcategoria que pretende conhecer os meios de divulgação do projeto e o processo de avaliação formativa desses mesmos meios, não se tornou claro se existe avaliação ou não. Quanto à divulgação propriamente dita, A1 refere que as formas de divulgação são:

“nós somos sempre avisados para colaborar, a PC3 envolve-nos sempre nessas coisas. Depois há cartazes pela escola e em sítios próximos. Nalgumas ações de maior dimensão também são divulgadas lá fora, mas se forem por exemplo rastreios aos idosos, muita gente não sabe, fica só restrito ao público-alvo.”

Esta aluna mostra não conhecer bem o *blog* do projeto, nem quem o dinamiza. Também não recolhe informação sobre as atividades do PEpS na página de internet da escola, assumindo por fim que é possível que muitas atividades não cheguem ao conhecimento de todos.

Por seu lado, A2 indica os avisos que são lidos em sala, que constam dos objetivos da atividade, dos participantes e organizadores e da data e hora de realização da mesma. É interessante notar que este aluno refere que alguns companheiros de escola não participam porque não têm interesse nas questões abordadas nas iniciativas do projeto, mas nunca por não saberem que se vão realizar.

Os professores mencionam muito mais formas de divulgação do que os alunos. Assim, PD2 menciona desdobráveis, cartazes, página *Web* da escola e *blog*.

PC3 opta por focar o facto de a divulgação ser feita atempadamente, não deixando de mencionar algumas formas de divulgação:

“Nós divulgamos as atividades sempre com muita antecedência, através de panfletos e também cartazes, também fora da escola, quando é da Feira da Saúde por exemplo, nós espalhamo-los pela vila. Temos um *blog*, gerido por nós, em que já temos uns 200 ou 300 *posts*”.

Apesar do *blog* e da página *Web* da escola serem referidos pelos professores como meios de divulgação, não nos parece que estejam a ser efetivos, apoiando-nos a

percepção de A1. Parece-nos que o que tem funcionado são os avisos lidos em sala e as convocatórias por partes dos diretores de turma.

### **Dimensão Ecológica**

#### **Identificação de ambientes seguros e saudáveis**

Esta subcategoria pretendia avaliar a percepção dos participantes do PEpS em relação a ambientes saudáveis, à segurança da escola/agrupamento e à qualidade ambiental. A1 é bastante assertiva quando responde à primeira questão:

“Em termos de segurança acho que é bastante segura, não há aqui grandes problemas, muita paz. As relações interpessoais são bastante boas, interagimos muito. A qualidade ambiental deve ser o fator mais negativo. Em termos de higiene só depois da gripe A é que melhoraram a higiene, antes não havia papel higiénico, não havia sabonete, portanto a situação deu para alertar.”

A1 mostra ainda que acredita na melhoria da qualidade ambiental e menciona que a implementação do PEpS resolveu algumas questões alimentares “...queixávamo-nos, e era geral, que no bufete só havia chocolates, essas coisas. A partir do momento em que se criou o PEpS e começámos a tratar mais o tema da alimentação saudável, colocaram lá frutas, iogurtes, alimentos mais saudáveis...”. A mesma aluna não reconhece, contudo, o envolvimento do PEpS nas atividades desportivas da escola, como o Desporto Escolar e Campeonatos. A2 está de acordo com A1 nas questões de segurança e educação alimentar, considerando ambas boas. Na qualidade ambiental, destaca a existência de ecopontos dentro das instalações e a ação que cada um pode ir desenvolvendo no sentido de ensinar os outros a não sujar e assim não degradar o espaço físico da escola.

PD2 realça as saudades dos professores que por alguma razão deixaram a escola/agrupamento e as boas referências que os novos trazem. Diz também não haver problemas de segurança, mas que se poderia melhorar a qualidade ambiental, concluindo que algo já se tem feito nesse sentido, mas não especifica o quê. Já PC3, neste campo refere:

“Não sei se já reparaste nos mini-ecopontos que estão em todos os blocos? Fomos nós que os colocámos, nós PEpS, em colaboração com a Câmara Municipal, e estão em todas as escolas do agrupamento, foram distribuídos cento e tal...”

As questões de embelezamento da escola também preocupam a coordenadora do PEpS, referindo a construção de painéis de azulejos, um alusivo à SIDA, outro à biodiversidade.

P4 faz referência a que o PEpS pouca ação tem com as questões ambientais (apesar de ressaltar o caso do ecopontos), numa lógica de que quando é possível interligar saúde e ambiente, interligam.

Resumindo, os entrevistados estão de acordo que se pode melhorar a qualidade ambiental da escola/agrupamento. Afirmam que há, no geral, um ambiente saudável e a segurança, característica talvez dos meios pequenos, está muito bem classificada.

### **Dimensão Psicossocial**

#### **Relações interpessoais na escola/agrupamento**

Tendo em conta as opiniões dos entrevistados, confirmou-se que as relações estabelecidas entre os alunos são bastante boas, devido ao enquadramento da escola num meio pequeno, o que facilita as relações interpessoais. No que se refere às relações interpessoais entre professores/alunos, com os assistentes operacionais, parceiros, pais e equipa do projeto são avaliadas como muito boas pela grande maioria dos entrevistados. De notar uma ressalva feita por PC3 em que destaca o baixo número de assistentes operacionais.

#### **Educação por pares**

No que se refere à educação de pares, A1 não reconheceu nenhum aluno como líder, mas afirmou que seria importante para a obtenção dos objetivos do PEpS, já que mais facilmente se ouve um colega do que um professor.

A2 diz que encontra em A1 um líder, uma pessoa que é capaz de se fazer ouvir por muitos alunos. Destaca a importância do papel dos líderes afirmando:

“Bastante importantes, porque há alunos que não ligam ao que dizem os professores, mas depois quando vem um amigo dizer que é assim que deves fazer, que deves proceder assim, então ele já ouve melhor e acaba por fazer o que o amigo lhe diz.”

Termina dando o exemplo da sua turma que, não sendo líder, acaba por influenciar na opinião de outros alunos por terem um papel tão ativo na dinamização do PEpS.



Os professores, à exceção de PD2, parecem não ter dificuldade em encontrar alunos líderes e grupos líderes dentro do conjunto dos alunos. Esses alunos participam muito ativamente no PEpS exatamente por todos os professores acreditarem nas potencialidades da educação por pares.

PC3 destaca a organização de palestras por parte dos seus alunos, como forma de educar os outros:

“Sim, eles aderem com entusiasmo, gostam, porque eles também se sentem num patamar superior: “nós é que estamos aqui a dar formação aos outros”. Ainda aqui há dias, numa das palestras dos alunos (eu vou sempre ver), há sempre pelo menos um professor a acompanhá-los, fiquei encantadíssima! O tema abordado foi a “violência no namoro”. O que eles transmitiram, que falaram relativamente à vítima foi importantíssimo, fiquei encantada!”

P4 também refere as ações de formação feitas por alunos do 12.º ano, normalmente destinadas ao 1.º ciclo:

“Sim, agora os alunos do 12º ano estão a fazer demonstrações e a fazer “formação” aos alunos mais novos sobre depressão, anorexia, *bullying*... Se for à sala dos professores tem lá um placard, onde encontra um mapa com a indicação da formação que os alunos do 12º ano estão a fazer às outras turmas nos tempos livres! Nós quando fomos ao 1º ciclo fomos na hora de Área de Projeto”.

P1 também destaca os ciclos de formação, mas refere que essas formações se destinam não só ao 1.º ciclo, mas sim a todos, inclusive dão formação a colegas do mesmo ano de escolaridade. Destaca também a mais-valia da educação por pares:

“Realmente notamos que os alunos aceitam muito mais os conselhos, a informação que sai dos colegas do que até dos próprios professores. É enriquecedor. Como eles sentem que para nós esses alunos são uma referência os outros tentam também querer ser e querem participar nas atividades em que eles participam.”

Em síntese, os entrevistados identificam alunos líderes que participam ativamente na preparação e desenvolvimento das atividades do PEpS. Essa participação deve manter-se já que, quer alunos quer professores reconhecem a eficácia e inevitabilidade da educação por pares.

## Dimensão Curricular

### Planificação de atividades/práticas

No Agrupamento A nem professores nem alunos põem em causa o cumprimento do plano de atividades, dada toda a integração deste no Plano de Atividades e dado também todo o empenho da comunidade escolar no desenvolvimento do Projeto, fatores já destacados em outros contextos desta apresentação.

No que concerne ao conceito de saúde que a escola pretende promover, PD1 destaca a prevenção como principal foco de atenção:

“Tem de ser uma visão integral, por ser educativa, tem de ser uma visão apropriada da ideia de saúde. Cada vez mais se transmite aquela ideia de que a saúde tem de ser preventiva. O importante para a saúde é o estilo de vida que deve ser saudável, mais do que propriamente associar a saúde a médicos.”

PC3, por seu lado, destaca a abrangência dessa visão, em que não é descurado o aspeto físico, psíquico e social. Em total concordância com o que afirma P4:

“Global, que engloba tudo, a parte física, mas mental, a saúde mental muito importante, o bem-estar com eles próprios com os outros, a parte dos afetos, a saúde passa muito por aí. A educação ambiental é a parte mais descurada. É uma visão holística, da saúde, é...abrangente.”

Mais uma vez, os alunos apoiam com as suas palavras o discurso dos professores, mostrando que também eles se apercebem de que o Projeto veicula uma visão holística da saúde:

“Sim. Não se limitam só à prevenção de doenças, e cada vez mais introduzem novos temas.” (A1)

Com tantas áreas de intervenção, tantas iniciativas desenvolvidas e tanto empenho por parte de toda a comunidade, PC3 não duvida da continuidade das atividades, após conclusão do PEPs.

Os alunos valorizam imenso a ação do PEPs, considerando que a ajuda que é dada pelos professores envolvidos já permitiu resolver problemas de saúde bastante graves, nomeadamente uma gravidez na adolescência que estava sem qualquer tipo de acompanhamento.

Os professores, começando por PC3, também acreditam que as ações do PEpS têm tido um impacto bastante positivo sobre a qualidade de vida dos alunos do Agrupamento. No entanto, só a continuidade permitirá chegar a toda a comunidade escolar:

“Eu acho que, água mole em pedra dura tanto bate até que fura. Acredito que, mesmo que neste momento haja situações em que a mensagem não entrou, ela vai acabar por dar frutos, porque somos uma escola promotora de saúde. Temos um gabinete, damos ações, e mais isto e aquilo... Acaba por ficar nos alunos. Nós no nosso tempo, não tínhamos nada disto, isto vai acabar por ficar. E claro, temos alunos cujos comportamentos foram modificados, sobretudo no consumo. Ainda aqui há dias, e isto até me custa, numa das turmas da M. C., uma miúda, que ela desconfia que é uma miúda, escreveu: “eu gostava que alguém do PEpS, mais especificamente a professora O., me explicasse porque é que eu sou tão só, porque é que ninguém gosta de mim”. Isto mostra-me que eles associam que nós podemos ajudá-los. Depois, é assim, eu vou com um determinado aluno que tem um determinado problema e que odiretor de turma referenciou ao gabinete, eu nunca dou sermões, dou orientações e depois ajudo, falo com ele, e falo muito afetuosamente. Houve, um dia, que um garoto que agora está na faculdade e que eu sabia que ele era consumidor de haxixe, consumidor e vendedor, e eu consegui levá-lo lá. Ele disse-me:” sabe professora, eu nunca falei assim com ninguém””. (PC3)

P4 exemplifica o impacto das atividades do PEpS com dois casos bastante elucidativos de alunos que frequentam ou já frequentaram a escola sede:

“Muito positivas. Uma evidência positiva...Olhe, posso falar de um aluno meu, lembro-mo dele no 7ºano era um aluno problemático a todos os níveis, álcool, drogas, mal-educado, mal comportado, péssimo aluno a nível de aproveitamento e que fui acompanhando sempre. Nós fazíamos questão que fosse a todas as ações do PEpS, envolvemo-lo em todas as atividades. Quando estava no 9ºano, já quase que foi o líder da marcha contra a SIDA. Neste momento, está no 12º ano, é um aluno que já não fuma, bebe moderadamente, é um bom aluno, vai acabar o 12ºano com média de 14. Nas atitudes dele nota-se que é um aluno com os “pés bem assentes na terra” que desenvolveu competências, tem a noção daquilo que foi e daquilo que é, tem a noção do que o aprendeu pelas experiências que foi vivendo e porque participou naquela marcha. Aquela marcha tocou-o, portanto, não foi tanto a teoria de estar ali numa ação de formação de 90 minutos, “o álcool faz muito mal a isto e a isto”. Não, foi mesmo ele ter experimentado em si, a envolvimento e porque ele era problemático e tem melhorado tanto que os outros têm seguido o modelo dele. A envolvimento dele no PEpS transformou-o completamente. Outro caso, um menino em que o pai espancava a mãe durante anos. No10º ano sentiu que já tinha força para defender a mãe, foi colocado fora de casa e a equipa PEpS sentiu que tinha que fazer alguma coisa, conseguimos! Ele acabou o curso profissional a outra semana, ... quando falo disto emocionono-me..., ele diz que fez questão de acabar o curso, não por ele mas por tudo que lhe dêmos e que ajudámos. Cada vez que há um projeto ele vem, “dá a cara” e não se importa de contar tudo o que lhe aconteceu. Não fizemos “muito”, foi este apoio, a Segurança Social teve que fazer o resto. O P. vai-nos, também, ficar como referência ... ele agora é técnico de turismo.”

## **Avaliação das atividades**

As atividades desenvolvidas ao longo do ano são alvo de avaliação por parte do público a que se destinam. PC3 aclara que a avaliação de acompanhamento é feita através de relatórios:

“Nós fazemos relatórios, todas as atividades têm um relatório, temos uma grelha que foi construída já há muito tempo, e todas as nossas atividades são avaliadas, nós conseguimos avaliar pelo impacto que tem na comunidade, nas pessoas, na adesão dos alunos, na participação nas atividades, nós temos tido atividades que não lhe passa pela cabeça...”

A súmula desses relatórios, bem como um relatório global, é entregue no final do ano à Direção. Este procedimento é comum a outros projetos que se desenvolvem no Agrupamento, cabendo a responsabilidade ao coordenador de cada projeto.

### **▪ Síntese Avaliativa**

Tendo em consideração a Grelha de Avaliação (Apêndice F - PEpS A) e a fundamentação da análise das entrevistas acima descrita, a qual suporta a avaliação efetivada consignamos que o PEpS deste Agrupamento de escolas evidenciou práticas de referência nas dinâmicas de implementação caracterizadas no Referencial de Avaliação. Face aos resultados encontrados considera-se que a qualidade evidenciada configura uma forte liderança e coesão que se manifesta no alcance dos critérios, definidos na secção 3.3.2., para um “bom” projeto, nomeadamente, existência, coerência, pertinência, eficiência, efetividade, participação e satisfação.

Ressalva-se, contudo, que o PEpS não definiu um orçamento global para a consecução da sua ação tal como seria desejável e apresenta dificuldades na implementação de uma avaliação interna, não estando definido eficazmente o referencial, os respetivos critérios e indicadores de avaliação.

**4.1.2**

**PEpS do Agrupamento de Escolas B**

**Relações interpessoais**

**Descrição sucinta do caso**

O PEpS do Agrupamento de escolas B abrange uma população estudantil de cerca de 1100 alunos repartidos pelo Ensino Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. São oriundos de famílias que vivem maioritariamente da atividade agrícola, embora recentemente exista uma significativa atividade industrial, com especial referência para a cerâmica, resina, madeiras e plásticos e que apresentam globalmente baixa escolaridade.

Teve a sua génese em 2007, não mantendo a mesma coordenação. Aborda todas as temáticas relacionadas com a educação e promoção da saúde elencadas pela legislação vigente.

**Dimensão Organizacional**

**Caracterização do contexto - Nível Socioeconómico dos alunos**

Segundo os entrevistados, o nível sociocultural dos alunos da escola está marcado pelo ambiente predominantemente rural, com evidências díspares de estratos sociais e de riqueza. De acordo com o PD1:

“...a escola tem uma inserção forte de ruralidade, é composta por 5 freguesias, dessas 5 há duas que têm um índice socioeconómico muito forte, mas também com evidências opostas de riqueza económica. As outras 3 têm franjas de alguma riqueza, mas predomina mais um nível médio de vida e alguma dificuldade. Temos tido um número elevado de alunos a apoiar através das medidas de ação escolar, o índice cultural, em termos gerais é baixo, (...)”.

A opinião expressa por PD1 é corroborada por P2 que, apesar de assumir a heterogeneidade do contexto socioeconómico não deixa de o classificar como “...mais para um nível mais baixo, não me parece ser um nível socioeconómico elevado, temos alguns casos e daí eu falar da heterogeneidade, mas acho que os alunos estão mais numa classe média-baixa”.

No que diz respeito às habilitações académicas dos EE, não se verifica igualdade na perceção dos professores, isto é, cada professor entrevistado avalia o grau de

escolaridade dos EE do seu agrupamento de forma diferente. Começemos por PD1 que, em relação a esta subcategoria afirma:

“A escolaridade é baixa, é ali entre o 9º e o 12º ano, temos alguns casos de ensino superior, mas é pontual”.

Opinião semelhante é apresentada por P2 que indica que a maioria dos EE terá o 12º ano de escolaridade e que duvida da existência de muitos pais com formação de nível superior.

Por outro lado, as professoras PC3 e P4 consideram que as habilitações dos EE são baixas ou muito baixas. PC3 afirma que na turma em que dá aulas “...é muito baixa. Tenho pais que não sabem ler nem escrever”.

### **Problemas/necessidades relacionadas com a saúde/estilos de vida dos alunos**

A subcategoria de que agora apresentaremos alguns resultados das entrevistas efetuadas incide essencialmente na perceção que os alunos e professores têm sobre a sua saúde e estilo de vida dos alunos. Por o foco estar exatamente nos alunos começamos por apresentar a resposta de A1 à pergunta “Pensa na tua saúde e no teu estilo de vida. Que preocupações e necessidades é que ainda tens nessa área?”:

“Se calhar na alimentação, na higiene e mesmo na educação sexual, são pontos essenciais”.

A alimentação é também uma das preocupações de A2, aliás é a única preocupação pessoal referida. A sua preocupação mais importante estende-se a todos os colegas, ao considerar que, apesar de muitos não frequentarem assiduamente a cantina, optando por *fast-food*, todos terão a alimentação como necessidade especial para a EpS.

A2, interrogada diretamente sobre a necessidade de educação para os afetos, afirma: “há aqui muitas pessoas que não têm muito apoio em casa dos pais... e elas precisam de ajuda nessa área, porque acho que todos precisamos de ser apoiados nos afetos e se não têm em casa, precisam de ter em algum sítio, e a escola é o sítio mais apropriado”.

No que respeita aos professores, todos creem ter sido feito o levantamento das necessidades dos alunos, tendo em conta as 4 áreas decretadas como prioritárias pelo secretário de estado. Como alguns professores integram o agrupamento B, há relativamente pouco tempo, desconhecem a forma como foi feito o diagnóstico de necessidades educativas. Neste contexto PC3 refere que:

“Quando eu cheguei, o projeto, pelo menos as necessidades e temas a abordar já estavam definidos. Mas em conversa com a coordenadora de departamento, pelo que percebi, foi-se fazendo um levantamento, nomeadamente, dos temas que o PEpS abrangia, mas não sei como é que eles fizeram esse levantamento. Eu só peguei no projeto a 15 de outubro e as ideias e temas base já estavam definidos”.

P2 mostra-se confiante na realização do diagnóstico de necessidades porque, ao observar o desenvolvimento do projeto, verificou que as ações têm ido ao encontro das necessidades dos alunos, tendo referido que eles comentam: “ainda bem que houve isto, porque eu já queria ter perguntado isto há tanto tempo”.

Já P4 acredita que o levantamento inicial não foi exaustivo, havendo uma auscultação dos alunos ao longo de todo o desenvolvimento do projeto. Assim, os professores assumem a responsabilidade de atenção permanente aos alunos, a fim de poderem contribuir para a melhoria do projeto inicial.

De notar neste campo que os próprios alunos parecem acreditar que as suas necessidades são de alguma forma auscultadas para que se possa planificar, organizar e executar o PEpS. A2 destaca o trabalho de PC3 dizendo que: “ela tem muito cuidado em escolher os temas que se relacionam mais com estes alunos que precisam de ter mais informação, nomeadamente a alimentação, o tabaco, substâncias psicoativas...”.

No campo das competências que os alunos deverão desenvolver ao longo do projeto, e da vida, a P2 declara:

“Essencialmente, muitas competências a nível social e pessoal. Eu acho que estes miúdos precisam de desenvolver muito a capacidade de autopreservação, de mudança em função de tudo aquilo que lhes é transmitido. Acho que são miúdos que estão muito ansiosos de querer saber, mas que não sabem aplicar. Eu falei com os miúdos depois da ação da alimentação e da higiene corporal. É interessante que nós vamos dizendo aos alunos, que é importante tomar banho, cuidarmos da nossa alimentação e tudo mais, mas depois quando falamos com os eles após esta formação, verificamos que não aplicam. Acho que eles, sozinhos, não conseguem fazer a “ponte”. Eles sabem que é importante. Acho é que eles não conseguem transformar o que ouvem e aplicar a si próprios. Tem de haver muito trabalho por parte da escola, e esse trabalho tem de ser feito em conjunto com a casa deles, com os EE”.

Fica, assim, identificado um dos principais entraves à adoção de um estilo de vida saudável, a dificuldade de aplicar a si próprio tudo o que aprendeu numa ação, principalmente se a aprendizagem não se fizer acompanhar pelo exemplo de outros e também pela ação complementar da família. É de notar que PC3 destaca também as competências sociais como chave para o sucesso do projeto. Assim, nas ações

realizadas foca-se bastantes questões associadas a comportamentos de risco e de grupo.

### **Interesses dos alunos**

Dentro das categorias propostas pela entrevistadora (alimentação, atividade física, higiene, IST, violência, *bullying*, educação para os afetos e educação sexual) a A1 destaca que os temas mais interessantes serão a educação sexual, a alimentação e as IST, afirmando também não ter ainda sido suficientemente abordada a questão do *bullying*. De destacar também que a mesma aluna afirma que, no contexto da sua escola, os temas que mais interesse poderiam despertar são a educação para os afetos e a higiene. Já A2 enfoca os seus interesses na “alimentação, higiene, as IST, a violência e *bullying*. A educação para os afetos, por acaso, não foi muito abordada. A mais abordada foi a sexualidade”. No que respeita aos seus próprios interesses, a aluna em causa declara:

“ (...) pensando nas atividades, eu gostei muito das substâncias psicoativas, deu-me muito que pensar, a mim e aos meus colegas, porque a pessoa que veio falar conseguiu criar uma ligação com os alunos e isso é muito importante para conseguir transmitir as informações necessárias. Eu gostei muito dessa palestra. Também gostei muito da palestra da alimentação, porque também é muito importante para mim”.

Quanto às atividades realizadas no âmbito do projeto, mas que não consistem em palestras e atividades mais ou menos pontuais, isto é, numa perspetiva de avaliação do trabalho que é feito diariamente no âmbito da EpS, A2 refere que nas aulas de Ciências Naturais se abordam muitos temas relacionados com saúde e que também se organizam exposições em dias destacados, como no dia do não fumador, no dia da alimentação, etc.

### **Levantamento de recursos**

Por recursos entendemos quer os recursos humanos, quer os recursos pedagógicos necessários para a boa prossecução do projeto. No que diz respeito aos recursos humanos, PD1 aponta o facto de haver uma forte mobilidade na carreira de professor, o que pode ser prejudicial ao desenvolvimento sólido de projetos de largo alcance, como o PEpS:



“ (...) em setembro, com esta mobilidade dos professores, ficámos aqui com um problema. A outra professora “vivia muito” o PEpS e tinha formação académica, trabalhou na universidade durante uns anos, tinha uma matriz de conhecimentos, quer científicos, quer experienciais, que sustentavam muito o projeto. Criou-se aqui uma lacuna; a ideia foi ir buscar ao suporte documental e à experiência operativa do projeto, alocar isso à pessoa que viesse para que pudéssemos criar uma raiz construtora do projeto. E isso conseguiu-se. Esta colega, está na escola há uns meses, é mais nova, mas tem sensibilidade para isto, acho que se centrou nos eixos que são importantes. Temos outra vantagem, é que temos uma equipa multidisciplinar, uma professora do 1º ciclo com uma grande sensibilidade para estas matérias, temos uma que agora foi mãe pela 6ª vez que agora não está cá, mas com formação nesta área e que conseguimos convertê-la para este projeto, e a coordenadora do Departamento das Ciências Experimentais. Este, digamos, é o núcleo central”.

Das afirmações de PD1 deduzimos que, pelo menos neste agrupamento, existe sensibilidade para as áreas da saúde, por parte dos professores mais diretamente envolvidos no projeto. No entanto, P2 destaca que dificilmente os professores são escolhidos pelas suas capacidades técnicas, no que concerne à área da EpS: “eles não conheciam a PC3, porque a PC3 só veio para cá este ano, portanto, não sei se eles tiveram o cuidado de ver entre os professores que cá estavam quem é que tinha o perfil adequado para o projeto ...[desenvolver as atividades]”.

É PC3 quem confirma que a inventariação dos recursos humanos já estava feita quando integrou o projeto. As parcerias com IPJ, Centro de Saúde e outras entidades locais já estavam estabelecidas. No entanto, assume que “ao longo do tempo, depois também comecei a desenvolver atividades, acabei por fazer outras parcerias com outras entidades que não estavam contempladas no início...”.

Por fim, P4 afirma que o levantamento dos recursos humanos é feito no dia a dia, sabendo *a priori* quais os colaboradores permanentes (professores de Ciências da Natureza, diretores de turma, professores de áreas curriculares não disciplinares, etc.).

Quanto à inventariação de recursos didáticos e pedagógicos necessários à execução do PEpS, PD1 apresenta-nos o processo que foi levado a cabo:

“ (...) nós apresentámos um projeto à DGIDC, e até fomos contemplados com 4050 euros. Temos outro grande projeto, esse sim, com uma profundidade e uma exterioridade muito grande, que é a Biblioteca, e trabalhamos em estreita articulação, e verificou-se que em termos de *corpus* documental, do espólio que a escola tinha estava muito fraco a nível da educação sexual, então fez-se uma listagem de livros, *software* e coisas afins, que comprámos”.

Já P2 acredita que esse levantamento de recursos pedagógicos terá sido feito de início, mas que também varia de acordo com o critério do professor que coordena o projeto. Podemos então falar de uma inventariação não específica no arranque do

projeto, sendo que, possíveis lacunas encontradas durante o desenvolvimento das ações, vão sendo colmatadas de acordo com as disponibilidades financeiras e com o critério de seleção do professor que desenvolve as ditas atividades.

A mesma percepção é tida por PC3 que assume a carência de recursos didáticos, nomeadamente jogos e livros. No entanto, acrescenta que, detetada essa necessidade, se trabalha atualmente no sentido de aumentar os recursos didático-pedagógicos de que o agrupamento necessita. P4 realça que os próprios professores possuem alguns materiais próprios, que vão utilizando durante as ações.

Perante a pergunta “Face às quatro áreas que estão a ser trabalhadas, foram definidos campos de investimento?” somente PD1 mostrou alguma segurança na resposta, afirmando:

“Sei que temos feito com pessoas externas, feito algumas parcerias muito pontuais, já vieram cá vários oradores, fizemos vários colóquios. Fizemos *workshops* na área da educação física, da alimentação, das drogas. Temos um registo exaustivo de todos esses... Em termos de investimento são as quatro valências que estão a ser trabalhadas, no meu ponto de vista, de forma igual”.

Apesar destas afirmações, os restantes professores entrevistados destacam que o maior investimento tem sido feito na área da Educação Sexual, já que, segundo PC3 “(...) é a área onde neste momento estamos a investir mais, porque, de facto, é o que nós achamos que temos mais carência, nomeadamente, a nível de recursos, de jogos, de atividades... aliás já começámos a fazer um inventário para conseguir algum material para esta área”.

### **Caracterização da equipa educativa e funções desempenhadas**

Os principais intervenientes no PEpS são claramente identificados quer por professores, quer por alunos. Todos associam PC3 à função de coordenação das atividades desenvolvidas. PD1 destaca também a participação de outros professores, nomeadamente duas professoras do 1.º ciclo que, pela sua sensibilidade em relação às questões do PEpS e pela formação específica nesta área, têm sido importantes colaboradoras no projeto. Ainda no que é designado por “núcleo central”, PD1 refere a participação ativa da Coordenadora do Departamento de Ciências Experimentais.

A atribuição de tarefas e funções aos professores encontra-se dificultada pela rotatividade na contratação dos mesmos, “imposta” pela DGRHE. Assim, quando o professor que iniciou o PEpS neste agrupamento mudou de escola, houve necessidade

de o substituir por outro capaz de exercer funções de coordenação. A este respeito, PD1 comenta:

“Tendo em conta que passámos de alguém com um perfil perfeitamente identificado e até reconhecido, criou-se aqui um vazio. A ideia era que o trabalho, feito para trás, não tivesse uma quebra muito acentuada, tivemos depois a sorte que a pessoa que se veio fixar, embora seja contratada, tivesse essa sensibilidade e percebesse a nossas intenções, e foi, então, convidada para o cargo”.

De entre todas as funções desempenhadas pela coordenadora, P2 destaca a interação com todos os diretores de turma e com todos os professores que possam/queiram colaborar. No entanto, refere também que a organização está sob seu domínio, em exclusivo. Aliás, a própria PC3 identifica da seguinte forma os intervenientes no PEpS:

“No PES estou eu, basicamente, obviamente sempre com a colaboração da coordenadora de departamento, que é a P4. Existem duas colegas que me ajudam na avaliação das atividades, na análise dos inquéritos que damos aos alunos e aos encarregados de educação. No PEpS, propriamente, na dinamização, estou eu. Depois temos aqueles mais pontuais, os que colaboram constantemente, que são os colaboradores permanentes, são os professores de Ciências, os diretores de turma, os professores das áreas curriculares não-disciplinares também. No projeto da Educação Sexual, aí temos uma equipa formada”.

Tendo em consideração o referido pela PC3, surgiu a necessidade de esclarecer se faz sentido ter uma equipa para o PEpS e outra para o projeto de Educação Sexual. A este respeito PC3 admite que a divisão não é estanque já que vários professores, nomeadamente ela, integram os dois projetos. É de destacar também que o projeto de Educação Sexual é da responsabilidade do coordenador pedagógico, neste caso uma professora de 1.º ciclo, atuando muitas vezes em relação estreita com os professores do PEpS e partilhando com a direção pedagógica do agrupamento as atividades de ambos os projetos.

A distribuição de tarefas pelo núcleo de professores referido por PD1 é feita de acordo com as horas de componente não letiva de que cada um dispõe. Assim, a coordenadora tem 3 horas de componente não letiva, a coordenadora de projetos pedagógicos, 4 horas e a coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, 6 horas semanais. PD1 esclarece: “alocámos a disponibilidade das pessoas nas suas componentes não letivas, o voluntarismo nem sempre é bom, mas é importante quando associado a motivação e à perceção da oportunidade do projeto (...)”.

PC3 não partilha totalmente desta opinião. Como única responsável pelo PEpS sente por vezes falta de mais colaboração permanente, refere inclusive que seria útil e interessante partilhar as suas funções com um professor de Educação Física.

P2 considera que a responsabilidade de acompanhamento e supervisão do PEpS cabe também à coordenadora, apoiada pelo departamento a que pertence e pela própria direção do agrupamento. No entanto, assume não saber de que forma são distribuídas as tarefas entre os professores com horário de serviço alocado ao projeto.

Os alunos entrevistados identificam PC3 como principal dinamizador do projeto, sendo que também P4 é identificada por A2 como elemento interveniente nas atividades. Desconhecem a participação de alunos na equipa educativa e a forma como esta se organiza.

A2 assume a sua intervenção nas atividades desenvolvidas: “eu participo mais nas palestras e gosto de participar porque transmitem informação importante sobre a saúde. Quando me pedem ajuda para exposições sobre os temas relacionados com a saúde também participo sempre que posso. Sempre que me pedem, eu participo sempre”.

O restante tecido humano, constituinte do agrupamento (pessoal não docente, pais, associação de estudantes, associação de pais), tem um papel pouco significativo nas atividades do PEpS, sendo que os pais são convidados, mas A2 refere que poucos participam.

### **Objetivos/finalidades e plano de ação do PEpS**

Todos os professores entrevistados consideram que as atividades do PEpS estão de acordo quer com o Projeto Educativo, quer com o plano de ação. PD1 destaca, ainda, que o principal objetivo era desenvolver atividades para todos os ciclos do agrupamento (1.º, 2.º e 3.º ciclos), ajustando os programas e os temas à idade do público-alvo:

“ (...) nós salientámos como fundamental que este projeto pudesse ser um projeto tripartido, entre o 1º, 2º e 3º ciclo, ainda que pudesse ir à própria pré-escolar, isso conseguiu-se. Isto anda muito na lógica da afetividade e dos afetos, digamos, que esse é o princípio estruturante do projeto, depois, há luz dos conteúdos programáticos, à luz do que está preconizado na lei, estão ali estabelecidas algumas competências ajustáveis a cada nível de ensino. Portanto, há metas e competências a perseguir nesse sentido. Há um aspeto que realço, tendo em conta a sensibilidade que está por detrás deste processo, que é o desenvolvimento de valores na prática e no envolvimento dos alunos”.

Esse objetivo foi amplamente cumprido, realçando P4 que as principais competências (afetivas, sociais e físicas) estão a ser trabalhadas em todos os ciclos.

No sentido da harmonização entre os objetivos do PEpS e as temáticas do Plano Educativo, P2 refere que muitas atividades são desenvolvidas em Formação Cívica e Área de Projeto, destaca também que “em algumas aulas de Estudo Acompanhado, principalmente naquelas em que os professores estão mais envolvidos no projeto, e depois vai sendo feita a ponte com os diretores de turma”. PD1 declara tratar-se de “...uma abordagem transversal, sei que na área das ciências isso acontece, e acontecerá em algumas áreas não curriculares e noutras como em Português, ou outras disciplinas...”.

Ao expor as atividades desenvolvidas mais recentemente, PC3 demonstra que essa transversalidade existe e é para manter:

“Nós temos feito algumas ações de sensibilização. Em muitas o Centro de Saúde tem vindo colaborar connosco, a Cruz Vermelha também. Na semana passada, tivemos uma com o INEM para o 5º ano, para lhes dar uma ideia básica de como atuar em situações de emergência, em que tenham que ajudar alguém, etc. No dia a dia, nós tentamos sempre intervir, a nível por exemplo da cantina, a APF, também, colabora muito connosco nos temas da educação para a saúde e na educação sexual. A nível da alimentação houve uma turma que fez uns *flyers*, que colámos nas mesas da cantina, a chamar à atenção para a lavagem das mãos, e para a alimentação equilibrada. Mantêm-se lá durante o ano todo. E depois tentamos fazer algumas ações de exposição, sobre vários temas ao longo do ano, já fizemos sobre o tabaco (...)”.

A A1 destaca que tem notado maior intervenção do PEpS no presente ano letivo, em relação ao anterior. Tendo tomado conhecimento das atividades principalmente através dos professores das diversas disciplinas. A2 não deixa de mencionar que todos os alunos, do 5.º ao 9.º ano, participam nas atividades desenvolvidas, o que mostra uma boa divulgação das mesmas.

### **Orçamento/financiamento**

No campo das verbas alocadas ao projeto PEpS, PD1 assume existir alguma “folga” financeira que assegura a continuidade do projeto. Para aquisição de material e realização de colóquios e *workshops* a verba atribuída pela DGIDC (4050 euros) tem-se mostrado suficiente. Declara também que:

“A maior parte das atividades são atividades que não trazem custos adicionais à escola, porque são aquelas que são “vertidas” nos projetos curriculares de turma, essas correm normalmente, o que se afeta ali é o recurso humano, é o saber do professor, e a articulação. (...) depois, sempre que é necessário, nós cativamos verbas do orçamento de escola.”

Tanto PC3 como P4 consideram o projeto sustentável, sendo que P4 refere a excelente capacidade que os professores envolvidos têm demonstrado na construção de recursos e na articulação com outras entidades.

De notar que as parcerias estabelecidas não contemplam a atribuição de patrocínios. PD1 destaca as boas relações com a farmácia local e com o Centro de Saúde, mas essas relações estabelecem-se ao nível da participação técnica dos parceiros, nomeadamente nas palestras e sessões de esclarecimentos, não havendo contribuições financeiras.

### **Avaliação global do projeto PEpS**

O PEpS, implementado no agrupamento B, prevê diferentes formas de avaliação. No entanto, atualmente fez-se a avaliação intermédia do plano anual de atividades. Para essa avaliação procedeu-se à distribuição de atividades entre projetos estruturantes e atividades singulares. Os projetos estruturantes serão alvo de avaliação final também, sendo que os resultados da mesma são comunicados ao Conselho Pedagógico do Agrupamento e posteriormente debatidos em sede de Conselho Geral.

Como o processo avaliativo não está concluído não é possível aferir já a coerência interna e externa do projeto, bem como os resultados no desenvolvimento de competências educativas e extraeducativas dos alunos envolvidos. No entanto, assume-se desde o início que a avaliação terá sempre um carácter formativo, não classificador.

P2 destaca que no final de cada atividade os participantes (professores, alunos, auxiliares e pais) respondem a um inquérito. Os resultados desse inquérito são tratados estatisticamente e plasmados em relatório.

Do ponto de vista da avaliação geral e final do projeto, PC3 explica que:

“A avaliação anual das atividades é feita com base numa série de objetivos operacionais, eu depois vou ter de fazer um relatório final do projeto, e fazemos também uma avaliação intermédia, que segue um modelo interno, pegamos em todas as avaliações de atividades e vemos o que é já foi feito, o que é que já foi conseguido...”.

Quanto à possibilidade de o relatório final de avaliação exprimir o grau de satisfação de toda a comunidade participante nas atividades e de aferir a aquisição de competências por parte dos alunos, P4 é bastante contundente:

“Sim, eu acho que é bastante visível. Por parte dos encarregados de educação, verifica-se alguma adesão, é um dos objetivos do nosso Projeto Educativo trazer mais pais à escola

(...). [A] atitude dos miúdos, eles vêm muitas vezes ter connosco, a dizer que gostaram muito daquela ação e que deveria haver outra, por isso eu penso que sim”.

### **Dimensão Comunitária**

#### **Relação do PEpS com a comunidade**

No que concerne ao envolvimento de toda a comunidade educativa no PEpS, as alunas entrevistadas referem que os pais são convidados formalmente para participar nas atividades. No entanto, A1 refere que muitos não participam, à semelhança dos seus, por falta de disponibilidade. A2 afirma que “Quando eles vêm às palestras, no final eles ficam sensibilizados e ficam a conhecer o projeto”.

PD1 assume a não participação dos EE/pais, principalmente, na conceção do projeto, tendo esclarecido, no entanto, que aquando do arranque do mesmo, foi realizado um debate público em que os pais foram ouvidos, principalmente no que respeita às questões de Educação Sexual a abordar. Apesar das afirmações anteriores, P2 declara que a participação dos pais depende da idade dos alunos, havendo turmas com maior participação dos pais que outras. Refere também a existência de uma Associação de Pais que “colabora em tudo o que é iniciativa do agrupamento, que dá a sua ajuda, que parecem ter um interesse e uma intervenção positiva”. Afirma também que, dos pais que participam, a maior parte solicita a execução de mais ações.

Os assistentes operacionais deste agrupamento são “alocados na realização das atividades de forma diversa”. (PD1). O mesmo entrevistado garante que o projeto se destina a toda a comunidade, exemplificando com a participação de alguns pais em atividades específicas, dada a sua formação académica.

Quanto à perceção que a comunidade escolar possa ter do PEpS, PD1 refere que, no debate público já mencionado, os pais participaram bastante ativamente, evidenciando grande apoio ao mesmo. Por outro lado, PC3 diz:

“Eu acho que eles têm noção do que nós fazemos e da influência que nós temos nos alunos. Acho que é uma perceção muito positiva. Alias, os pais quando avaliam as atividades, nunca tive nenhum que me dissesse, ah eu acho que esta atividade não foi importante, realmente, acham que é importante e aliás, pedem é sempre mais”.

## Parcerias

Cada um dos entrevistados refere algumas parcerias estabelecidas no âmbito do PEpS. Muitos desconhecem o carácter formal ou informal dessas mesmas parcerias, ficando de qualquer forma patente a existência das mesmas.

PD1 assume que formalizadas somente se encontram as parcerias estabelecidas com o IP.... e com a CER..., ambas desenvolvem trabalho de psicologia no sentido “da orientação vocacional e a orientação de alunos com necessidades educativas especiais e de alunos que têm dificuldades pontuais”.

O agrupamento possui um número significativo de parcerias informais. Assim, referidas por PC3 temos: Centro de Saúde, INEM, CVP, IDT, Liga Portuguesa da Luta Contra o Cancro. P4 refere, também, a parceria com o IPJ que permitiu a candidatura do agrupamento ao programa Cuida-te<sup>6</sup>.

Os próprios alunos parecem ter alguma noção de quem são os parceiros do projeto. Assim, ambas referem o Centro de Saúde, sendo que A2 acrescenta o INEM, a CVP e “vários nutricionistas que são convidadas pela escola”.

## Divulgação das atividades

Quando entrevistamos as alunas no sentido de aferir a sua perceção sobre o modo como são divulgadas as atividades integrantes do projeto, A2 destaca um sistema de avisos feito sala a sala, no qual um assistente operacional lê a convocatória para todos os alunos.

Já em relação à divulgação junto de outros elementos da comunidade, A2 informa que são convocados através de “convites que enviam aos nossos pais, a perguntar se podem ou não comparecer. Depois, entregamos outra vez para fazerem uma estimativa das pessoas que vêm”. A2 refere, ainda, que a divulgação ocorre atempadamente e que as ações se realizaram efetivamente na data para a qual estavam programadas.

Na perspetiva dos professores as formas de divulgação mais frequentes, para os alunos, são a afixação de cartazes nos espaços físicos da escola e a comunicação oral pelos professores. PD1 torna claro que toda a gente é informada das ações atempadamente. Opinião corroborada por P2 ao afirmar: “[A informação] chega [a toda a comunidade]. Se não chegar é por distração da comunidade. Porque é divulgada na sala de professores, é divulgada no *blog* de projetos da escola, que é dinamizado pela coordenadora de

---

<sup>6</sup> Programa desenvolvido pelo Instituto Português da Juventude de apoio à promoção de estilos de vida saudáveis junto dos jovens.



projetos, e circula por todas as salas de aula”. De referir, também, que P4 acrescenta mais uma forma de divulgação às apresentadas pelos seus colegas, mencionando o uso da caderneta como forma de dar a conhecer as datas e os eventos a realizar.

### **Dimensão Ecológica**

#### **Identificação de ambientes seguros e saudáveis**

Na dimensão ecológica pretendeu-se aferir a perceção que alunos e professores têm da qualidade ambiental e de segurança. Iniciamos a análise pela segurança, A1 classifica a sua escola como segura, opinião corroborada por A2 quando explica o sistema de segurança da escola:

“...eu penso que há um grande controlo de segurança nesta escola, existem 3 letras que definem se podemos sair da escola ou não. Com a letra A podemos sair sempre, com a B só podemos sair ao almoço e a C nunca podemos sair da escola. Esta segurança das letras é muito importante para os pais, porque assim sabem onde é que o filho está”.

Quanto a qualidade ambiental, A1 menciona o desenvolvimento de vários projetos sobre ambiente e escola. No entanto, considera a escola que frequenta algo degradada, destacando a falta de empenho dos alunos na manutenção ou no estabelecimento de espaços ecologicamente saudáveis. A2 associa a execução de projetos ambientais ao PEPs “porque quando poluímos estamos a prejudicar a saúde de todos”.

Por parte dos professores, mantendo a ordem de análise anterior (1.º segurança e 2.º qualidade ambiental), é de referir que nenhum ressalta a segurança na escola. Como a pergunta inclui os dois parâmetros anteriores, optaram maioritariamente por classificar a qualidade ambiental.

Neste último ponto, parece que os professores têm uma visão um pouco mais otimista do que A1. Assim, PD1 afirma:

“Se é que é possível, eu ter uma perceção distanciada das coisas, eu diria que nós este ano começamos a consolidar um triângulo com 3 vértices muito importantes: nós estamos a ter no âmbito do Ecoescolas um projeto muito sustentado, depois o projeto da Educação Sexual e o projeto das Bibliotecas, eu diria que estes 3 projetos vertem muito da dimensão ecológica, e da saúde e da defesa do ambiente, e tem movimentado muitos alunos, no sentido de uma participação efetiva. Essa é a perceção que tenho. Agora, é preciso vermos de que forma é que há um efeito reflexo na mudança de atitudes. (...) temos o delegado do ambiente nesta escola, temos as brigadas da limpeza, está previsto um programa de

poupança de energia da escola com a participação dos alunos, portanto está tudo interligado”.

P2 também destaca a variedade de projetos relacionados com a qualidade ambiental do espaço escolar, indo assim ao encontro da opinião das alunas entrevistadas. Quanto a este ponto específico importa também referir que P4 considera que os alunos não estão suficientemente despertos para as questões ambientais.

## **Dimensão Psicossocial**

### **Relações interpessoais na escola/agrupamento**

Nas relações interpessoais, A2 salvaguarda que a escola é um espaço humano, destacando a existência de pessoas com as quais é menos fácil lidar. Apesar disso, A2 classifica o ambiente como “muito agradável, eu já estou aqui há 4 anos, e eu gosto muito da escola, as relações entre professores, alunos, funcionários, todos, são muito boas, dão-se todos muito bem, no geral, claro”.

Ao nível das relações interpessoais, todos os professores afirmaram sentirem-se bastante bem integrados neste agrupamento. P2 destaca o papel dos alunos nessa integração e na qualidade das relações interpessoais:

“Em termos de relações pessoais acho que há um clima muito favorável. Os miúdos, ainda assim, são miúdos extremamente humildes, que aceitam muito a opinião que vem de fora. Participam, são sensíveis, preocupados, ainda sem capacidade própria para mudar as coisas, mas recetivos a mudá-las.”

A qualidade das relações é classificada por PC3 como muito boa, referindo a disponibilidade de todos os professores e da direção para ajudar qualquer colega ou qualquer aluno, criando-se um ambiente agradável no espaço escolar do agrupamento. De notar que a média de classificações atribuída pelas alunas a todas as relações de cooperação (aluno-aluno; aluno-professor; professor-parceiros; professor-assistente operacional e EE/pais-equipa do PEpS) é alta, classe de grandeza 3. De notar somente que PD1 refere que ainda existem algumas situações de desrespeito entre alunos, uma área que acredita ser importante desenvolver no futuro.

## **Educação por pares**

Quando se fala em educação por pares, fala-se obrigatoriamente em questões de liderança e identificação de líderes entre os alunos e por parte destes. Nenhuma das alunas entrevistadas identifica líderes no sentido de alunos que melhor podem influenciar os outros em determinadas áreas. Neste sentido, A1 afirma que “aqueles que mais se destacam é pelas asneiras ou então é porque são muito brincalhões, positivos... há poucos”. Já A2 refere que os alunos do 9.º ano de escolaridade possuem alguma influência sobre os restantes, sendo selecionados muitas vezes para a realização das atividades do PEPs, mas não chega a classificá-los de líderes. A inoperância da Associação de Estudantes é apontada por ambas como uma das razões para essa falta de liderança. A1 assume, também, que poderia ser positivo a existência de líderes já que é mais fácil ouvirem e seguirem um par do que um adulto.

Quanto aos professores, PD1 acredita na Educação por Pares:

“Considero fundamental, no lado informal, no lado oculto da vida da escola, as crianças desenvolvem muito a afetividade por proximidade. Tivemos dois alunos que saltaram o muro da escola e tiveram relações sexuais fora da escola, a menina recebeu estar grávida. Este processo foi muito recente. Envolvemos imediatamente os pais, e todos os meios, o Centro de Saúde foi impecável, os psicólogos. A verdade é que se criou uma relação de pares que, quando nós chegámos à situação, ela já estava ancorada com uma rede de proximidade. A aluna com as melhores amigas, e o aluno a mesma coisa, quem diz isto diz outras situações. Isto significa que neste ambiente de relacionamento entre pares, estas redes criam-se, e então se elas existem, a escola deve se calhar tentar melhor identificá-las para as potenciar no sentido formativo.”

Pela análise do acima referido, e como é corroborado por outros professores, não existe liderança definida e identificada no agrupamento, podendo sim existir dentro de grupos mais pequenos que se formam no espaço escolar. Todos os professores referem, também, a importância e funcionalidade da educação por pares.

### **Dimensão Curricular**

#### **Planificação de atividades/práticas**

A Aluna A1 afirma conhecer o plano de atividades do Projeto, não apresentando dificuldade em enumerar algumas das atividades já realizadas:

“Houve uma campanha no dia do fumador, em que passaram panfletos pela escola e nós tínhamos que criar um *slogan*. Também, no dia da luta contra a SIDA, os alunos do 9º ano fizeram uns cartazes que estiveram afixados no átrio, fizemos um jogo na sala. Temos tido palestras, depois no dia mundial da dança houve uma atividade de aeróbica”.

No entanto, desconhece se o plano de ação será cumprido. A mesma aluna afirma ainda que a maior dificuldade na implementação do projeto tem sido envolver os alunos ativamente, isto é, nem todos têm aderido da forma mais conveniente e ajustada.

Já A2 destaca a importância deste tipo de projetos da seguinte forma:

“Na minha opinião, é o facto de se poder transmitir as mensagens relativas aos temas de saúde, porque acho que os alunos precisam de ouvir e ser ajudados, porque tudo o que tem a ver com saúde é importante para o estilo de vida do aluno. É uma forma de eles abrirem os olhos para a vida, principalmente em relação ao fumar e ao álcool, porque nesta idade eles viram-se para isso, para esse caminho errado, e este projeto consegue chamar a atenção para isso”.

A visão da saúde que o agrupamento B tenta passar é definida por PD1 como sendo holística:

“Os primeiros passos que foram dados no sentido da motivação para construir um projeto é sempre uma lógica muito abrangente, muito holística, é de um todo, em que as várias partes, se não existirem de uma forma congruente, de uma forma coerente e articulada acaba por não produzir o efeito que se deseja. Essa foi a mensagem que passámos. A ideia que eu tenho é que as pessoas têm essa filosofia, têm essa perceção, agora a prática é consequência dos resultados. Eu neste momento não consigo verificar se este tipo de investimento, esta perceção, esta conjugação teórico-conceptual, esse espírito de missão, essa intenção, se se está a construir ou não”. (PD1)

Ao afirmar que a escola tenta “pegar na saúde como um todo”, PC3 corrobora a opinião do Professor-Diretor.

No entanto, nem todos os professores parecem estar de acordo com a abrangência da visão sobre a saúde. Assim, P2 refere que se tem desenvolvido mais as questões ligadas à atividade física, em detrimento de outras áreas do Projeto.

Questionada sobre a melhor forma de promover a saúde na escola, P4 destaca a importância das palestras e encontros:

“Eu acho que o facto de trazermos pessoas de fora cá, poderá ser uma das formas de promover, não esquecendo que depois, nós como professores, dentro da sala de aula temos de fazer o nosso trabalho, para que não sejam ações pontuais”. (P4)

No entanto, A1 não concorda com esta opinião, referindo que as palestras podem ser mal recebidas *a priori* pelos alunos:

“Se calhar através dos jogos. Nós, também, tivemos um teatro sobre as dependências, e os alunos gostaram muito, foi interessante, portanto, se calhar mais por essas coisas. As palestras também são interessantes... mas quando um aluno pensa numa palestra pensa de um modo negativo, que é uma “seca””.

A resposta de P2 à mesma questão, também aponta precisamente para a aposta em atividades práticas, por oposição a palestras e exposições:

“É com práticas visíveis. Eu acho que não há nada melhor do que fazer ações concretas, nós tivemos aqui na semana passada o dia mundial da dança, e foi fantástico a forma como os miúdos se envolveram e disseram no final do dia, “ se nós fizéssemos isto todos os dias, não tínhamos obesidade, não andávamos stressados”. Adoram ver-nos envolvidos, se eles virem lá um professor no meio da festa então, ótimo, maravilha!” (P2)

Os alunos destacam, ainda, que o PEpS os tem ajudado a encontrar soluções para a vida atual e futura:

“Sim, se calhar há coisas que dizem aqui e que eu levo para casa, e depois penso nisso, e se calhar...” (A1)

“Talvez. Por exemplo, a palestra da alimentação abriu-me bem os olhos, eu antes comia muito *fast food*, admito, apesar de ser assim magricelas. Agora se a minha mãe me faz uma sopa eu já não reclamo tanto, e sei que é para o meu bem, para o meu crescimento”. (A2)

Todos os professores também se mostram satisfeitos com o impacto que as ações do Projeto têm tido sobre os alunos, no que respeita principalmente à assertividade. Neste sentido, PC3 afirma:

“Eu acho que sim, principalmente quando nós estamos numa aula qualquer, e por algum motivo estamos a falar de um assunto que foi tratado numa palestra ou numa atividade, e ouvimos um dos alunos dizer, “ah pois, eu lembro-me, e de facto tinha razão”, eu acho que isso é importantíssimo”.

Já PD1 menciona o papel dos pais na educação dos filhos/alunos como fator preponderante para a obtenção dos objetivos do PEpS:

“Estes projetos são importantes para poderem mudar hábitos, posturas. A assertividade é algo que se pode induzir, que se pode treinar, mas é sobretudo algo que se deve vivenciar. O problema da assertividade, neste mundo restrito de conceitos e práticas que estamos a

falar, no meu ponto de vista inferia aqui uma limitação externa, que é a grande dificuldade que a escola tem em que a família possa depois dar continuidade a isso; o que se verifica muitas vezes, enquanto os alunos estão neste espaço educativo mais ou menos formais, e quando são chamados e quando interagem de uma forma tutorizada ou de outra forma, retornam de uma forma mais consciente ou mais induzida, de uma boa assertividade. O problema é depois, quando vão para o seio da família, perde-se um pouco isso, e sobretudo quando nós nos relacionamos com muitos agregados familiares percebemos perfeitamente que muito destas coisas até deviam ser trabalhadas também com a família”.

Em síntese, no Agrupamento B o trabalho tem-se desenvolvido no sentido de dar autonomia aos alunos nas suas próprias escolhas saudáveis, notando-se que para isso faltará uma maior participação dos pais nas atividades desenvolvidas para que eles próprios tomem consciência das preocupações, dúvidas e necessidades dos seus educandos. O facto de a escola apostar pela integração dos temas de saúde nas atividades curriculares e extracurriculares permite afirmar que, a existência do PEpS, é essencial na promoção de uma vida saudável, como fica claro no discurso da Professora Coordenadora do Projeto:

“Sim, eu acho que sim. Acho que grande parte das atividades do PEpS é fundamental. Por exemplo, a parte de planeamento familiar, em parceria com o Centro de Saúde, acho que sem dúvida é uma coisa que não pode ser descurada. A parte das dependências, nomeadamente as substâncias psicoativas, também acho (...). Os alunos consideram muito importantes essas áreas, e acho que de facto para eles é muito importante”. (PC3)

### **Avaliação das atividades**

No que concerne à avaliação das atividades desenvolvidas, as alunas entrevistadas referem a distribuição de fichas no final de cada ação:

“Depois de cada atividade, entregam-nos umas fichas com diversos itens e níveis, muito bom, bom ou suficiente, e nós avaliamos a atividade. Também, podemos dar sugestões, tem lá um espaço.” (A2)

PC3 refere que esses instrumentos de avaliação são aplicados não só aos alunos, mas também aos encarregados de educação, destacando-se, assim, o empenho da escola em envolver os pais no PEpS.

#### ▪ Síntese avaliativa

Tendo em consideração a Grelha de Avaliação (Apêndice F – PEpS B) e a fundamentação da análise das entrevistas acima descrita, a qual suporta a avaliação efetivada, consignamos que o PEpS deste Agrupamento de escolas evidenciou algumas das práticas de referência nas dinâmicas de implementação caracterizadas no Referencial de Avaliação. Face aos resultados encontrados considera-se que as dinâmicas evidenciadas ainda não atingiram todos os critérios que elencámos para um “bom” projeto, principalmente ao nível da dimensão organizacional, sub-dimensão “Caracterização da equipa educativa e funções desempenhadas”, em que o critério pertinência não foi ainda alcançado, devido, à mudança de liderança e falta de continuidade da ação. O PEpS não definiu um orçamento global para a consecução da sua ação tal como seria desejável e apresenta dificuldades na formalização de parcerias.

Ressalta-se que o projeto configura a aposta no desenvolvimento de um “clima de escola” saudável, assente em relações interpessoais fortes e cordiais entre todos os intervenientes.

#### 4.1.3

#### PEpS do Agrupamento de Escolas C

#### Educação por pares

#### Descrição sucinta do caso

O PEpS do Agrupamento de escolas C abrange uma população estudantil de cerca de 1800 alunos repartidos pelo Ensino Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. São oriundos de famílias com profissões ligadas sobretudo ao setor secundário e terciário (agrícola, indústria agro-alimentar, cerâmica e construção civil) e que apresentam globalmente escolaridade média.

Teve a sua génese em 2000, com interregno de três anos. Reativou-se em 2005 mantendo a mesma coordenação. Aborda todas as temáticas relacionadas com a educação e promoção da saúde elencadas pela legislação vigente.

## **Dimensão Organizacional**

### **Caracterização do contexto – Nível socioeconómico dos alunos**

O nível socioeconómico dos alunos do Agrupamento de Escolas C é caracterizado como heterogéneo, havendo muitos alunos de nível alto e médio e alguns, também, com nível baixo. PD1 aponta uma razão para essa heterogeneidade:

“Já foi melhor. Nós somos considerados como estando numa zona rica. Esta zona ... é considerada em relação a outras zonas do país uma zona com algum conforto económico, mas infelizmente, há uns tempos a esta parte, com a vinda de pessoas de vários sítios do país e do estrangeiro para esta zona, e com a crise de emprego que todos nós conhecemos, os alunos carenciados estão a aumentar”.

P4, referindo-se também ao nível cultural, corrobora a opinião anteriormente apresentada:

“Muito diverso, nós temos muitos alunos da cidade com um nível socioeconómico médio-alto. Numa turma, que é um universo pequeno, somos capazes de ter pais com mestrados, licenciatura, bom nível socioeconómico e muitas vivências culturais, depois temos uma grande maioria com um bom nível socioeconómico mas com um nível cultural muito fraco, e depois temos uma faixa de miúdos com uma vivência pessoal “muito pequenina” e com um nível económico também muito fraco”.

P2 refere um aumento do número de alunos com apoio (escalão A e escalão B), concluindo que já existem vários alunos com dificuldades económicas, mesmo assim, ressalva que, em comparação com outras zonas onde já lecionou o nível económico é bastante razoável.

Quanto às habilitações académicas de pais/EE deste agrupamento, são situadas também num nível médio, havendo já uma grande percentagem de pais licenciados, segundo PD1. P2 acrescenta que “em termos médios, 4-5 pais licenciados por turma, neste momento infelizmente há muita gente desempregada”.

### **Problemas/necessidades relacionados com a saúde/estilos de vida dos alunos**

Nesta subcategoria, por nos parecer mais pertinente, começamos por apresentar a opinião dos alunos entrevistados. A2 destaca a sexualidade e a alimentação como temas chave a abordar:



“Na educação para a sexualidade, para saber o que devo fazer e não devo fazer; na alimentação saudável, não quero ficar um dia com problemas de obesidade”.

Por outro lado, A1 refere que ultimamente têm recebido bastante informação em relação à saúde, acrescentando que o mais importante será fazer com que os alunos se empenhem cada vez mais neste tipo de projetos. Quando questionada para a seleção de temas entre os destacados pela entrevistadora (alimentação, atividade física, higiene, IST, violência, *bullying*, educação para os afetos e educação sexual), acrescenta:

“Então, a alimentação tem vindo a ser muito abordada, mas acho que todos os outros são cruciais. Por exemplo, nós a EF e a Ciências abordamos as IST, a Educação Sexual... mas penso que também o *bullying* é um tema muito atual, e esse devia ser mais tratado”.

Esta seleção não tem a ver com a verificação da existência de violência entre colegas na sua própria escola (“nunca reparei nisso”), mas sim no facto de se saber que existe e que pode acontecer a qualquer momento, ou seja, necessidade de informação e não de resolução de problemas verificados. Ainda no campo da violência, A1 sugere o acompanhamento de alunos violentos por parte de psicólogos, já que a violência terá uma origem a descobrir e que afeta a felicidade e bem-estar do agressor.

A2 refere ainda que pratica futebol na escola e que acredita que o trabalho está a ser bem desenvolvido, não identificando problemas de saúde na escola. Acrescenta ainda que PC3 explica tudo muito bem e que por isso vão ficando bem informados sobre estes temas.

O projeto de promoção de saúde iniciou-se neste agrupamento no ano letivo 1999/2000. PD1 afirma que nessa altura:

“A colega PC3 fez inquéritos juntamente com a nossa autarquia, que também está preocupada com essa situação, e também temos trabalhado em conjunto”.

A realização de inquéritos é apontada também por P4:

“Sei que foram feitos questionários, questionários *online*. Os diretores de turma foram envolvidos. A colega tinha sempre um bocadinho de tempo para nos divulgar o projeto, essa preocupação, de passar a mensagem, houve. Depois os atos concretos já eram mais difíceis, não é, mas ela tentou. Eu penso que especialmente com os 9.º anos, desde essa data, 2005, tem havido sempre a promoção de atividades com os mais velhos”.

A participação ativa dos Diretores de Turma na partilha das necessidades dos alunos é indicada por PC3, que, no entanto, refere que não houve inquéritos:

“Formal não. Fomos buscar informação sobretudo aos diretores de turma, e ao conhecimento que de facto temos da escola e dos alunos. Temos tentado também ir ao encontro dos interesses deles. Mas a definição das áreas prioritárias acabou por nos orientar um bocado”.

Todos os professores entrevistados são unânimes na afirmação de que as áreas desenvolvidas no projeto vão de encontro às definidas pelo secretário de estado. No entanto, PC3 admite não ter sido feito o levantamento das competências a desenvolver.

Já P2 assume a preocupação com a alimentação:

“Temos meninos pesados, com um IMC alto. O projeto quer, por exemplo, influenciar a maneira de estar deles perante a alimentação”.

A mesma área de intervenção é destacada por PD1:

“Nos alunos e nos pais... sobretudo a criação de hábitos de alimentação saudável, que não têm. Nós verificamos com algum desagrado a comida que estragam no refeitório, e aquilo que deveriam comer e que não comem, saladas, frutas e peixe. No ano passado tivemos um exemplo ótimo: as turmas do 9.º ano. Foram eles próprios que fizeram o trabalho junto dos colegas, turma a turma, e depois na hora do almoço do refeitório, para além da distribuição de fruta, acompanhavam e incentivavam os alunos quando estavam a receber a comida no seu tabuleiro, para comerem fruta, sopa, fazerem uma alimentação variada e equilibrada...”.

Por outro lado, P4 acrescenta outras competências, dando exemplos do que tem sido feito:

“ (...)pessoais, sociais. A assertividade é fundamental, temos de ir muito por aí. A minha direção de turma é do 6.º ano, e a todo o momento nós percebemos que é muito importante. Eu estou agora a tratar a educação sexual, e a PC3 foi à turma. Esteve lá uma aula de 90 minutos, que eu “roubei” à História, para ela estar lá a responder às perguntas da caixinha de perguntas. E a assertividade é uma coisa muito importante, mesmo para quem está fora, chega aqui e vê a dinâmica que se cria, e percebe que é muito mais fácil ir atrás do que dizer não, ou trazer alguém para o sim”.

PD1, questionado sobre a população-alvo do projeto, afirma:

“Não só os alunos, mas também os encarregados de educação. No início do ano letivo nós tivemos a preocupação de conversar com os pais, não só os diretores de turma, mas também a direção, e a PC3 fez também uma intervenção junto dos pais. Há dois anos tivemos uma nutricionista, que é uma pessoa muito conhecida, faz parte de uma equipa a nível nacional, e temos a sorte de ela residir aqui. Este ano não tivemos essa oportunidade

porque ela não teve calendário, mas ela vem sempre à escola no primeiro dia de receção aos alunos e aos encarregados de educação, e faz a sua intervenção também”.

PC3 corrobora totalmente o público-alvo definido por PD1:

“Todos os alunos do agrupamento, os pais, embora seja o grupo mais difícil de atingir. Ainda temos bastantes pais que vêm à escola, mas claro que os pais dos filhos problemáticos são aqueles que não nos aparecem! Os técnicos operacionais e os professores, também, têm feito alguma formação.”

Quanto a alunos, PC3 refere serem aproximadamente 1.800 (todo o agrupamento), mas P4 assume não saber o que ocorre fora da escola sede. No entanto, destaca algumas atividades realizadas para alunos de outros ciclos de escolaridade:

“O que se passa lá fora eu não sei, sei que quando há o ..., que é um acontecimento concelhio, dedicado aos meninos do 1.º ciclo e do pré-escolar, sei que a escola tradicionalmente desde há muitos anos tem sempre essa vertente. No campo da alimentação, por exemplo, há as tasquinhas de fruta, em que os alunos mais velhos fazem as espetadas de fruta. A questão da atividade física é sempre muito trabalhada com os colegas de Educação Física, no ano passado e há 2 anos, mas aquilo que é tratado através do *MOODLE*, é que eu não sei a abrangência que tem, tenho dificuldade em que os meus alunos entrem na página e vejam”.

Não se prevê um fim para o projeto, já que esta é também uma Escola Promotora da Saúde, mas PC3 afirma que em 2012/2013 será feita uma avaliação de fundo do projeto, a fim de se tomar decisões concretas.

### **Interesses dos alunos**

No que se refere aos interesses dos alunos face aos temas de saúde que o PEpS contempla, A2 mostrou interesse por todos eles, mas destacou que a escola deveria realizar mais atividades relacionadas com a sexualidade, a alimentação e a higiene oral. Já A1, pensando na proximidade da passagem para o secundário destaca a sexualidade e o *bullying*:

“Por ser uma escola secundária e por já sermos mais velhos, penso que a Educação Sexual e mesmo assim o *bullying*.”

É interessante notar que A1 acredita serem os temas escolhidos de acordo com as necessidades patenteadas pelos alunos.

PC3, expondo o processo de inventariação dos temas a tratar, confirma que as necessidades dos alunos são diagnosticadas antes de desenvolver as atividades, normalmente no início do ano letivo:

“A nível das turmas, foram os professores do conselho de turma. Normalmente nos temas relacionados com a saúde, em princípio, é o professor de ciências que coloca a “provocação” à turma, ou então o diretor de turma quando já está sensibilizado para o desenvolvimento das temáticas. Claro que isto é tudo discutido com a própria turma, e depois de negociado, de acordo com os interesses da própria turma, os temas vão ser selecionados para serem trabalhados ao longo do ano.”

### **Levantamento de recursos**

No levantamento de recursos humanos afetos ao PEpS as opiniões não divergem muito. PD1 aponta a solicitação de apoio, por parte da coordenadora, aos professores do 1.º ciclo e aos diretores de turma. PC3 esclarece que a inventariação de recursos humanos foi realmente levada a cabo.

P4 especifica esse envolvimento de recursos humanos:

“Eu sei que houve a preocupação da coordenadora de formar uma equipa. Ela partilhou muito isso connosco, a necessidade de ter uma equipa. Nós trocámos ideias muitas vezes, e era preciso mais, eu acho que era preciso mais, assim como o núcleo do ensino especial tem uma equipa muito fixa e que trabalha muito estreitamente, era muito importante que a promoção para a saúde tivesse uma equipa dinamizadora, definida e com horas. Nós só conhecemos a PC3, sabemos que ela trabalha em articulação com as boas vontades de toda a gente, diretores de turma, professores de Ciências, de Educação Física. Lembro-me que no ano passado ou há dois anos ela andou a tentar propor, ela propôs. Eu muitas vezes lhe disse “não estejas sozinha”. Lembro-me do projeto que ela desenvolveu no refeitório e eu disse-lhe muitas vezes, “não podes estar sozinha, é uma tarefa muito dura para estares sozinha, precisas de uma equipa”.

Desta resposta depreendemos que não existe uma equipa de PEpS neste agrupamento, existindo sim uma forte colaboração de todos os professores.

Ainda no plano dos recursos humanos, tanto P2 como PC3 acrescentam a necessidade de formação. Assim PC3, ao definir campos de investimento, afirma:

“Eu acho que é mais a nível de formação, de especialização... ou se calhar até analisar e rever os recursos que temos e direcioná-los mais para esse grupo que estamos a constatar que é mais problemático. Por exemplo o projeto “Gama” [codificação], que está no 7º ano, se calhar para o ano vai ter que ser trabalhado no 6.º ou no 5.º ano.”

PC3 assume, ainda, a necessidade de investir noutras áreas:

“Nós temos investido muito na área da alimentação e da atividade física, também na sexualidade, portanto se calhar, e dadas as situações que estão a surgir este ano, se calhar trabalhar um bocadinho mais a saúde mental, porque tem havido muitos conflitos este ano, alguns comportamentos menos corretos por parte dos miúdos, sobretudo do 5.º ano. Não tínhamos tantas participações como temos este ano, já tivemos alguns miúdos inclusivamente suspensos...”.

PD1 acrescenta que as áreas de investimento são a atividade física e a alimentação, destacando também a sexualidade, como tema que se começa agora a trabalhar. Também em relação à sexualidade P4 acrescenta:

“Neste momento a grande preocupação dos diretores de turma é a educação para a sexualidade, é a grande preocupação. Mas também, em termos de preocupação geral eu acho que é a alimentação, não só com os alunos, mas também com os pais. Se nós não tivermos capacidade de chegar aos pais nós não conseguimos nada. E não podemos ser só nós, porque os “santos da casa” não fazem milagres.”

No que se refere a recursos pedagógicos e didáticos, PD1 afirma possuírem materiais para o desenvolvimento do PEpS:

“Sim, porque nós entretanto com a candidatura que apresentámos, fomos “premiados” com um subsídio, subsídio esse que foi aplicado não só na compra de fruta, como em equipamentos desportivos que foram distribuídos pelo nosso agrupamento”.

Também PC3 assume a existência de muitos recursos, inclusive bibliográficos, em articulação com a biblioteca. P4 especifica a gestão e organização dos recursos didáticos disponíveis:

“Sim. Está feito e está disponível no *MOODLE*, ligámos diretores de turma à Formação Cívica, no gabinete dos diretores de turma, há um armário com os materiais”.

### **Caracterização da equipa educativa e funções desempenhadas**

Ao identificarem os dinamizadores do Projeto, A1 refere os professores de Ciências:

“Acho que são essencialmente os professores de Ciências Naturais, como a professora PC3, e deve ter o apoio dos diretores de turma. Penso que engloba toda a escola, mas em especial a área das Ciências”.

Também A2 identifica exclusivamente PC3, no entanto nenhum dos alunos entrevistados consegue nomear o coordenador.

Como membros da equipa, responsáveis por várias iniciativas, A1 acrescenta os alunos: “Normalmente são os alunos da turma que está a tomar conta desse projeto, a PC3... as turmas selecionadas do 9.º ano e uma do 7.º vão controlando e tomando conta dos materiais”. Ela própria destaca o seu papel:

“Sim, das diversas atividades aqui realizadas, por exemplo os Verdes na Cantina, participo, onde promovemos a comida saudável na cantina... (...) Nós, durante os intervalos de almoço, estamos na cantina e incentivamos os outros alunos a aderirem à comida saudável, como a sopa, a salada, a fruta... (...) Nem sempre corre bem, mas já estamos a evoluir, já todos comem sopa, já está a correr bem. (...) Sim, está. E agora promovemos, também, a atividade física. São dispensadas cordas e bolas dos mais diversos desportos e nos intervalos os alunos vão lá requisitar”.

A1 destaca ainda a importância do envolvimento dos alunos, acrescentando que já muitos participam:

“É crucial, tem de partir deles o interesse em participar nestes projetos e têm de se sentir o máximo envolvidos, ao participar ativamente nas campanhas, fazendo parte destes projetos, e até fazendo parte mesmo da equipa”.

Quanto aos professores entrevistados, todos reconhecem, como foi já referido, como coordenadora PC3. Aliás, a própria acrescenta que “Não existe uma equipa definida, eu trabalho diretamente e sempre que possível com os diretores de turma. Por isso, este ano eu pedi para ser diretora de turma para estar sempre presente nos conselhos de diretores de turma. Também, trabalho com os coordenadores de Área de Projeto”.

PD1 assume o importante papel de PC3:

“O projeto está muito centralizado na coordenadora. Ela por sua vez tem alguma autonomia para formar a equipa. Por inerência da sua formação e intervenção, os professores de Ciências estão ligados ao projeto”.

Quanto à colaboração da Associação de Pais é também referida por P2 e P4, sendo que esta última destaca também a participação de parceiros e alunos:

“Eu sei que a PC3 trabalha muito com os alunos mais velhos. Se eles são uma equipa ou se fazem parte do projeto não sei dizer. Sei que ela no ano passado, não sei se este ano é assim, ela contava muito com a Associação de Pais e com o Centro de Saúde”.

Quanto à decisão sobre quem seria o coordenador de projeto, partiu da própria:

“Há uma série de anos, fui eu que me propus. Depois deixou de haver, houve ali um interregno em que a escola não tinha ninguém à frente, o projeto não existia. Em 2005 foi-me proposto pelo diretor, porque eu já tinha estado à frente do projeto e tinha ligação com a área da saúde”.

O que é confirmado pelo próprio PD1:

“Quando nós entrámos aqui para a direção, ela já estava ligada à Escola Promotora da Saúde há alguns anos, só que as coisas andaram “enroladas”. Havia propostas de ações de formação que depois não se realizavam. Ela era a pessoa que já tinha este elo de ligação com a comunidade, com o centro de saúde, com a autarquia, já tinha toda a experiência adquirida necessária”.

Já no que diz respeito a reuniões de Projeto e acompanhamento e supervisão do mesmo são de total responsabilidade da Coordenadora. Aliás, não existem reuniões propriamente ditas, mas sim encontros informais sempre que as condições exigem. Também no que concerne à articulação com outras entidades da escola, nomeadamente Conselho Pedagógico e Direção, a responsabilidade recai sobre PC3.

Desconhecendo talvez um pouco as situações anteriormente descritas, PD1 argumenta que “Eles têm reuniões mensais, a nível do conselho de disciplina”. O facto de as discussões em torno do Projeto decorrerem em Conselho de Turma é corroborado por P2.

No que concerne à distribuição de tarefas é também PC3 quem define colaboradores e respetivas funções:

“Quando preciso de alguma coisa, socorro-me dos coordenadores de Área de Projeto e dos diretores de turma, ou ainda, para atividades mais concretas, como sejam a Feira da Saúde, o dia Mundial da Alimentação, falo diretamente com os colegas. No caso da Feira da Saúde é dinamizada pelos professores das Ciências e de Educação Física. Depois há sempre mais um ou outro que participa, nomeadamente de Físico-Química”. (PC3)

Em resumo, esta subcategoria pretendia identificar os principais intervenientes no PEPs. Assim, concluímos que existe identificação do coordenador por parte da direção e dos restantes professores, não existindo a mesma por parte dos alunos. Não existe mais qualquer elemento afeto ao projeto, o que implica que reuniões, distribuição de tarefas, acompanhamento e supervisão das atividades desenvolvidas são da inteira

responsabilidade da Coordenadora. A colaboração entre coordenador e diretores de turma é algo a realçar neste agrupamento, bem como a intervenção dos próprios alunos.

### **Objetivos/finalidades e plano de ação do PEpS**

Os testemunhos dos alunos vincam a ideia de que os objetivos/finalidades do PEpS têm sido alcançados. A1 destaca a mudança de hábitos alimentares:

“Provavelmente a alimentação. Antes eu via sopa e pensava, ai não... agora gosto, tornou-se um hábito, a sopa e a salada. O projeto Verdes na Cantina foi muito positivo em relação a isso”.

Já A2 refere-se ao comportamento sexual da seguinte forma:

“Sim, os meus pais também me ensinam isso, temos de estar preparados para ouvir dizer “não”, e saber dizer “não”. Acho que sim, que estou melhor preparado”.

Acrescentando também o projeto “Verdes na Cantina” como indicador de sucesso:

“Na alimentação houve aquele projeto para dar maçãs aos alunos para terem uma alimentação saudável. Na cantina houve os Verdes na Cantina, no bar há coisas também saudáveis, agora à hora do almoço, nem se pode comer chocolates ou assim”.

A1 destaca a importância destes projetos como forma de receber formação em áreas muito importantes para os próprios alunos, realçando também o contributo dos mesmos para o desenvolvimento da cidadania.

Quanto às dificuldades que o PEpS possa ter encontrado até agora, a mesma entrevistada refere:

“Talvez a aceitação. Agora no final do ano já tem estado a funcionar melhor, mas no início do ano os alunos ainda estão hesitantes em participar e a receber as atividades (...) Talvez [por falta de divulgação], mas também por falta de interesse, eles vêm-no como um projeto que não é essencial para a saúde deles”.

Em concordância com o que A1 afirmou, P2 e PD1 identifica a falta de interesse dos alunos como principal entrave à obtenção de sucesso nas ações do PEpS:

“É a resistência que é oferecida sobretudo por parte dos alunos, neste caso com a tal falta de hábitos alimentares. Não aceitam muito bem as propostas que são feitas para a tal



alimentação diversificada e saudável. Nós verificamos ali no refeitório, quando há determinado prato, que o número de refeições dispara, por exemplo quando é frango com esparguete ou assim, nós naquele dia atingimos 500 e muitas refeições, quando é peixe desce para as 300! No bar nós já vendemos fruta, peça a peça, e os alunos, sobretudo os mais crescidinhos, já começam a comprar uma peça de fruta em vez do bolo. Achemos que isto é um trabalho que ainda vai demorar, mas em casa, também, ainda está esse trabalho por fazer, porque nós verificamos que alguns alunos aceitam mais facilmente a sugestão porque se calhar os pais em casa os induzem nesse sentido”. (PD1)

Já P4 e PC3 indicam a falta de uma equipa como principal dificuldade:

“Se calhar a falta de uma equipa, se a PC3 não estivesse tão sozinha e tivesse uma equipa, tinha mais facilidade em abordar e chegar a mais sítios”. (P4)

De destacar no PEpS, segundo os professores, será a sensibilização para temas de saúde:

“Para mim o essencial é a sensibilização dos alunos para que façam uma reflexão sobre os hábitos alimentares e de vida saudável, e futuramente sobre a Educação Sexual. É uma área muito sensível, e há colegas que estão carentes de informação e de formação, porque por vezes por muito boa intenção que a escola tenha na abordagem desse tema, pode eventualmente por parte das famílias não haver grande receptividade, e ser mal interpretada”. (PD1)

“Os alunos ganham competências e alguns hábitos que se vão refletir depois no futuro”. (P2)

Os professores consideram ainda que os temas, atividades e plano de ação do PEpS estão de acordo com o Projeto Educativo, havendo a participação de várias disciplinas nas ações desenvolvidas:

“Tentamos que seja abordado em várias disciplinas, nas Ciências, na Formação Cívica, Área de Projeto, por vezes as Línguas também abordam até porque faz parte dos conteúdos...” (PC3)

P4 destaca a sua própria intervenção, enquanto professora de História, exemplificando assim a forma de atuação dos professores face aos temas do PEpS:

“Eu penso que é transversal, embora a transversalidade não seja obtida em absoluto, em termos de projeto curricular de turma. Falo com a minha experiência de diretora de turma, sabemos que os assuntos como a alimentação, a educação para a sexualidade são temas que estão nas Ciências. Sabemos que depois o diretor de turma vai dar Formação Cívica e também os aborda. Na História, e falo por mim, eu uso é tempo da História, e sou capaz de

aproveitar um ou outro momento da História para... mas não é uma coisa que esteja programada, planificada, é pontual”.

Já P2 refere Ciências como a disciplina que sempre participa nestas atividades, destacando Formação Cívica e Área de Projeto como disciplinas em que as atividades se concretizam.

Questionada sobre a efetiva realização das atividades propostas, P4 afirma que todas as atividades propostas têm sido realizadas nos prazos agendados e de acordo com as planificações. Destaca ainda que o projeto tem efetivamente logrado a promoção da saúde também pela boa ligação ao Desporto Escolar.

### **Orçamento/Financiamento**

Neste agrupamento, à semelhança de outros analisados, o financiamento para o PEpS provém em grande parte do edital da DGIDC, que neste caso atribuiu uma verba de 3.000 euros, admitindo PD1 não haver possibilidade de financiar através do orçamento da escola. O mesmo professor acrescenta que não lhe parece necessário aumentar a verba.

Tal opinião não é partilhada pelos restantes professores, que consideram o orçamento muito baixo (P4), sendo que se houvesse mais verba seria possível realizar outro tipo de atividades (P2).

Apesar de não estar formalizado, todos os entrevistados, à exceção de P4, têm em consideração como patrocínio as dádivas de fruta ao agrupamento:

“ (...) pontualmente contactamos algumas empresas que têm frigoríficos e são exportadores, temos algumas aqui na zona, para não massacrarmos sempre o mesmo, quer dizer, andamos sempre ali à procura e normalmente somos bem aceites. Mas não há formalização, só chegou a haver com a associação da pera rocha, que até promovia aqui um concurso literário e de desenho, mas, entretanto, neste momento acho que está um bocado parado”. (PD1)

“Formalizadas não, mas há algumas instituições e algumas empresas que nos apoiam nomeadamente quando vamos realizar algum evento, mas só em géneros, em verbas não. Fruta, normalmente, é o que nós pedimos”. (PC3)

## **Avaliação global do projeto PEpS**

O PEpS, a decorrer no Agrupamento C, à semelhança do que ocorre com outros projetos, é alvo de avaliação no final do ano, nomeadamente através da entrega de um relatório final:

“No final de cada ano é sempre feito o balanço. A coordenadora elabora um relatório. A forma como ela recolhe essa informação, eu penso que ela faz inquéritos aos alunos, normalmente nós até fazemos inquéritos *online*, em primeiro lugar para não haver desperdício nem gastos de papel, mas as pessoas também não estão muito com o hábito de responder. Alguns alunos vão, mas são sempre os mesmos, são os alunos mais interessados. Ela recolhe elementos e depois elabora o relatório. Esse relatório é apresentado ao conselho pedagógico, e é analisado”. (PD1)

Os instrumentos de avaliação são melhor apresentados por PC3, sendo que não concorda com PD1 em relação à estrutura escolar que recebe o relatório:

“Com base num relatório final, e na recolha do trabalho efetuado pelas várias turmas numa grelha que é passada aos colegas. O relatório final é entregue ao diretor”.

Os restantes professores também conhecem a elaboração desse relatório. É de realçar que nenhum professor refere explicitamente critérios, indicadores e instrumentos de avaliação do PEpS, sendo este um ponto a melhorar neste agrupamento.

No entanto, PD1 refere que através do relatório é possível verificar que foram ou não cumpridos os objetivos e finalidades do projeto, bem como o seu impacto na aquisição de competências por parte dos alunos:

“Há, nota-se. Uma das medidas que nós implementámos foi acabar com alguns produtos que eram vendidos nos bufetes, muito embora dessem lucro. Não vendemos fritos, não vendemos batatas fritas, não vendemos “*bolicaos*”, ainda vendemos bolos, mas também vendemos iogurtes, fruta, saladas de fruta que é confeccionada cá. Tem havido, realmente, alguma adesão por parte dos alunos nalgumas ofertas que estão a ser feitas ali no bar, sobretudo na fruta”.

Já PC3 aclara que no relatório não faz menção ao grau de satisfação do público-alvo do projeto, bem como às competências desenvolvidas, sendo que somente a observação diária dos alunos, permite fazer alguma reflexão:

“É muito difícil fazermos essa avaliação e termos essa percepção. Nós observamos, que de facto, alguns comportamentos vão melhorando, mesmo a nível do sucesso educativo, mas não faço referência a isso no relatório”.

### **Dimensão Comunitária**

#### **Relação do PEpS com a comunidade**

Esta subcategoria previa dar a conhecer a participação da comunidade nas atividades do Plano de Ação, nomeadamente dos pais/EE, dos professores, dos alunos e dos assistentes operacionais, tentando verificar se há concordância dos pais/encarregados de educação com as ações/intervenções, resultando na avaliação do grau de satisfação de todos os elementos da comunidade educativa relativamente à ação do PEpS.

A este propósito A1 afirma:

“Está tudo relacionado, nós não conseguiríamos desenvolver este projeto sem o apoio dos professores, dos nossos pais. Trata-se de uma relação entre todos que consegue dar origem a este projeto”.

Realçando também a colaboração da Associação de Pais, à semelhança de PD1:

“Sim. É uma associação organizada, colaborante, participativa, é um elemento muito importante na nossa comunidade”.

P2 refere que poucos pais participam nas atividades, acrescentando, à semelhança de todos os outros professores, que não tem conhecimento da opinião da comunidade em relação às atividades do PEpS.

PC3 e P2 caracterizam a participação de pais/EE como pontual, apresentando um exemplo dessa colaboração:

“Os pais, temos associação de pais, e eles participam, ainda que pontualmente. Era necessário que essa participação fosse mais continuada. Na última atividade que realizámos a nível da comunidade foi a participação na Feira da Saúde, eles lá estiveram, e fizeram sopa, e prepararam frutas...” (PC3)

P4 a este respeito afirma que os pais são pouco chamados a intervir e que mesmo os professores não participam na seleção de atividades e respetiva calendarização. Quanto a outros elementos da comunidade educativa, refere:

“A associação de pais, pelo menos no passado, participava muito. Os funcionários colaboram, mas não sei se o fazem porque tem que ser. Os diretores de turma colaboram muito, os professores de ciências, Estudo Acompanhado, uma vez ou outra, também, Área de Projeto, muito. Agora a comunidade educativa, tirando os atores aqui dentro... Eu gostava muito de ver os pais muito mais envolvidos. A sugestão que foi lançada há tempos de fazer reuniões de pais à noite, virem receber as avaliações e depois se fazer também uma sessão, também não resulta. Não vêm, ou vêm mas a olhar para o relógio, e recebem a ficha do filho e perguntam, já posso ir-me embora? Portanto, essa fórmula também não é a ideal, e depois os empregadores hoje em dia (...). Já agora, gostava que isso ficasse bem frisado, cada vez mais as pessoas têm dificuldade em vir à escola. Em janeiro, convoquei pais e recebi várias respostas assim: “o patrão não me deixa sair”. Todos nós queremos a família ligada à escola, e a escola ligada à família, mas não se criam as condições”.

## **Parcerias**

No que diz respeito ao estabelecimento de parcerias e participação dos parceiros nas atividades, PC3 afirma que duas parcerias estão formalizadas:

“Foram a Câmara Municipal e Centro de Saúde. Estas estão formalizadas por escrito, há um protocolo assinado que deve estar arquivado na escola. Este ano tivemos pouca colaboração por parte do Centro de Saúde, tivemos uma sessão de sensibilização de higiene oral. Como estão em reformulação, até há pouco tempo, as estruturas estiveram a reorganizar-se. Já fui contactada por um enfermeiro porque lhes pedi colaboração para a abertura do gabinete de apoio ao aluno para o próximo ano”.

P4 refere também uma parceria com a Sociedade Portuguesa de Cardiologia, desconhecendo o seu grau de formalização:

“Centro de Saúde, de certeza absoluta, a Sociedade Portuguesa de Cardiologia também tem colaborado connosco através de uma nutricionista, e se não há protocolos escritos, há protocolos muito bem articulados”.

Os alunos reconhecem a colaboração ativa do Centro de Saúde (A1) e dos produtores/transportadores de frutas (A2):

“Sim, com o Centro de Saúde, pelo menos. (...) Penso que foi no ano passado que veio cá uma médica falar connosco sobre educação sexual”. (A1)

## **Divulgação das atividades**

Na subcategoria que pretende conhecer os meios de divulgação do projeto e o processo de avaliação formativa desses mesmos meios, tornou-se claro que não existe avaliação do mesmo.

A divulgação propriamente dita é feita pelos próprios alunos que executam panfletos e cartazes, segundo A1. A mesma aluna refere que algumas iniciativas, nomeadamente a Feira da Saúde, ao serem organizadas com a Câmara Municipal, chegam a ser divulgadas na imprensa local. A2 confirma a divulgação no *Moodle*, que ele próprio consulta uma vez por semana.

O facto de a divulgação estar a cargo dos alunos é confirmado por PC3:

“Os alunos são trabalhados a nível das NACS e das Ciências, depois eles próprios fazem a campanha, de folhetos, de cartazes, na página da escola, fazem essa divulgação”.

Também PC3, juntamente com P2, referem a divulgação através do *Moodle*.

Os contactos com os pais são efetuados através da caderneta de aluno (P2) e de convites (PC3), quando as ações lhe são dirigidas.

P4 refere, também, comunicados internos como forma de divulgação junto dos professores, realçando o facto de a divulgação ser atempada:

“Aparecem cartazes na sala dos alunos; aparecem cartazes no placard; aparece no livro de ponto uma folhinha com qualquer coisa, e sempre atempadamente.”

## **Dimensão Ecológica**

### **Identificação de ambientes seguros e saudáveis**

Esta subcategoria pretendia avaliar a perceção dos participantes do PEpS em relação à segurança da escola/agrupamento e à qualidade ambiental. Ambos os alunos entrevistados classificam a escola de muito boa em relação a segurança, acrescentando A2 que “ninguém de fora pode entrar”.

Em relação à qualidade ambiental, questionada sobre se gostam da escola, A1 afirma: “Sim, tem uma aparência muito cuidada, tem muitos verdes, promovem-se os canteiros...”, em consonância com A2 que diz: “nós cuidamos dos espaços”.

Questionado sobre a qualidade ambiental e a segurança no agrupamento, PD1 confirma a preocupação na cidadania, como forma de atingir os melhores resultados nessas categorias:

“Nós tentamos incutir nos nossos jovens algumas ferramentas que lhes possam ser úteis em termos de civismo, a ver com o ruído, com o lixo, com a recolha seletiva. Temos uma horta biológica na escola, que é trabalhada pelos alunos com necessidades educativas especiais, temos uma cozinha onde eles podem aprender atividades da vida diária, fazem a confeção de refeições que vendem aqui na sala de professores na hora do almoço. Em termos de segurança da escola, eu penso que os alunos se sentem seguros, há controlo e registo de entradas e de saídas. *Bullying*, aqui, na escola não temos conhecimento, portanto...”

Esta escola é Ecoescola e o seu Diretor assume a articulação entre esse programa e o PEPs, por iniciativa dos próprios coordenadores, facto confirmado por PC3.

P2 destaca que em relação à qualidade ambiental “tem havido o cuidado de melhorar espaços em relação ao lixo, nos espaços exteriores e interiores, na distribuição dos ecopontos”. A separação do lixo também é apontada por P4 como exemplo das boas práticas ambientais da escola:

“A nível ambiental tem-se feito um grande esforço, até financeiro, não sei se da escola se da autarquia, para que haja separação de lixos, para que haja limpeza e higiene, para que haja papel higiénico, toalhetes para as mãos, a esse nível tem sido feito um esforço”.

Em termos de segurança, apesar de um roubo recente, também os professores consideram a escola bastante segura.

“...A segurança, há um clima de segurança, a escola é pequenina e penso que está tudo acautelado”. (P2)

## **Dimensão Psicossocial**

### **Relações interpessoais na escola/agrupamento**

As relações interpessoais também estão bem classificadas pelos alunos, sendo que A1 recorda que “nesta escola cada turma é uma turma, mas em geral, todos se dão bem”, tendo atribuído a nota máxima (3) a esta categoria. Já à relação professor-aluno atribui 2 e entre professores e parceiros 1.

No entanto, em relação aos parceiros será mais adequado “ouvir” PD1:

“Temos parceria com a APC, que é uma escola que até agora recebia alunos com deficiências, temos parceria com o centro de saúde, com várias associações de desporto ..., com o Académico de ..., com o qual temos um protocolo, é uma equipa de psicólogos, que trabalham connosco e fazem a transição dos alunos do 4º para o 5º ano, a T. P., e do 6º para o 7º ano fazem a A. P., portanto, para ajudar a fazer a transição de ciclos. É uma relação muito positiva”.

Já A2 classifica de média (2) a relação entre alunos e as relações de cooperação entre professores e alunos. Confessa também nunca ter “reparado” na relação existente entre professores e assistentes operacionais, bem como entre os pais e a equipa do Projeto.

Nas relações aluno-aluno, PD1 destaca alguns problemas existentes no 5.º ano, por falta de postura positiva face à escola. No entanto, acredita-se que os projetos desenvolvidos com os psicólogos estão a dar frutos. Já PC3 destaca as relações entre alunos:

“Muito boa, inclusivamente temos meninos com necessidades educativas especiais, alguns com problemas bastante graves, e dão-se todos muito bem”.

Todos os professores declaram existir boas relações entre eles próprios e os assistentes operacionais. Destaquemos a este propósito o comentário de P4:

“Relações interpessoais, o clima da sala de professores é muito bom, e no geral da escola há um clima saudável, há afetividade, há colaboração, há solidariedade, há a “mãozinha no ombro” de quem está mais em baixo”.

Já com os pais, tanto P4 como PC3 referem que seria importante trabalhar mais esta relação de cooperação:

“Até aqui era excelente. Mas este ano vejo a Associação de Pais muito ausente, nem lhes conheço o rosto”. (P4)

“É pena não termos um maior envolvimento, mas queremos chegar lá”. (PC3)

### **Educação por pares**

No que se refere à educação de pares, A2 refere que na sua escola os alunos mais velhos serão os líderes e acredita que a sua utilização como promotores da saúde seria uma mais-valia. A1 também concorda com essa utilização de alunos, referindo que tal já é feito, mas destaca que a liderança é mais visível ao nível de turma e não de escola:



“Um líder é uma pessoa que predomina em relação às outras... Eu penso que em cada turma existe essa pessoa com mais dote na palavra, e estas pessoas que falam nas ações entre turmas são ouvidas”.

Os professores, por seu lado, identificam os alunos do 9.º ano como líderes e participantes no projeto, sendo que P4 não identifica líderes por não ter turmas desse ano escolar:

“Utilizei-os muito no ano passado, foram de facto os meus grandes aliados no desenvolvimento de todo o trabalho que foi realizado ao longo do ano, nomeadamente na construção do projeto que depois implementámos, e que vai continuar a ser implementado nos próximos anos, penso eu. Nós construímos um projeto na formação da educação para a saúde da DGIDC, e esse projeto foi sendo construído com base nas discussões que fazíamos aqui na escola com esses alunos”. (P4)

Também P2 destaca que em anos anteriores foram constituídas “brigadas” formadas por alunos que os próprios professores consideravam líderes. Em concordância todos os professores entrevistados referem que a Educação por Pares é útil e essencial para o atingir dos objetivos definidos no Projeto, apesar da ressalva feita por P4:

“É, mas é muito lenta. Só dá frutos ao fim de muito tempo, eu teria dificuldade em embarcar num projeto em que isso acontecesse. Se calhar é a minha formação de base que é semidiretiva, portanto, o trabalho de pares para mim é possível, claro que é, mas é complicado porque é moroso e nós não temos tempo”.

## **Dimensão Curricular**

### **Planificação de atividades/práticas**

Com o intuito de perspetivar o futuro da promoção da saúde neste agrupamento, perguntou-se aos professores se identificavam práticas de referência que já não pudessem deixar de se realizar. Não coincidindo as respostas, opta-se por elencar todas as que foram recolhidas:

“A atividade física, tem vindo a ser pouco a pouco implementada, nós temos alguns clubes relacionados, articulamos com o 1º ciclo e com o pré-escolar, trazemos à escola o 1º ciclo para os miúdos desenvolverem cá algumas atividades...” (PD1)

“Na nossa perspetiva sim. Algumas regras de utilização do bar e da cantina que penso que estão implementadas, que são fruto da ação do PEpS e que não podem voltar atrás.” (P2)

“Penso que sim. A participação em algumas atividades que não vamos deixar cair, que são por exemplo a feira da saúde, o projeto Verdes na Cantina que é para continuar mesmo, penso que todos os projetos que têm vindo a ser desenvolvidos na escola são para continuar, sim, os projetos de T. P. e A. P., também, que são financiados pelo IDT.” (PC3)

“Atividades relacionadas com o refeitório e com o bar, as atividades que a EF faz em colaboração com o projeto, os *rally-papers*, a confeção de comida, porque nós temos uma oficina de culinária e já temos distribuído sopa àqueles que fazem atividade desportiva, uma das mesas por onde passam é para comer uma tacinha de sopa, a fruta no bar, eles adoram e todos sabem que existe e consomem. Isto não pode voltar atrás.” (P4)

Ainda no que respeita ao futuro do Projeto, P2 destaca que é necessário realizar um acompanhamento sistemático dos alunos, em detrimento da realização de atividades mais pontuais, como palestras. Esse acompanhamento, implica o envolvimento de todos os professores, como refere PC3:

“Envolvendo todos, os professores, ter de facto uma equipa bem organizada, e inclusive os conselhos de turma funcionarem como motor do desenvolvimento do projeto.”

Quanto à visão que a escola tenta passar da saúde, somente P2 a classifica como compartimentada, sendo que os restantes professores respondem de forma muito semelhante:

“A mensagem que passamos é que a saúde é uma coisa global, e tem que ser de prevenção, mais do que prevenção tem de ser de educação.” (P4)

O impacto das ações na mudança de hábitos dos alunos ainda não é muito visível. No entanto, no que respeita à alimentação, P4 afirma já sentir algumas mudanças:

“Eu penso que sim. Nós temos aqui ao lado uma cadeia de *fast food* e se calhar eles ainda não comem tanta sopa quanto deviam, mas ficam com o peso na consciência, sabem que deviam comer!”

A promoção de uma alimentação mais saudável passou também pelo encerramento do bar à hora de almoço, o que, segundo P2, levou ao aumento das refeições servidas na cantina. No entanto, a mesma professora admite que alguns alunos ainda contornam esta solução, esperando pela reabertura do bar ou almoçando fora da escola.

## **Avaliação das atividades**

Todos os professores entrevistados referem a existência de grelhas de avaliação, preenchidas no final de cada ação. Presume-se que o preenchimento das mesmas é feito pelos professores que desenvolvem a atividade já que os alunos desconhecem essas grelhas:

“Não. Falamos entre nós, e com a professora, e fazemos um balanço.” (A1)

Em síntese, e no que concerne à dimensão curricular, o acompanhamento dos alunos deve ser feito de forma mais sistemática. Por acompanhamento entenda-se o diagnóstico das suas necessidades, a aplicação constante de boas práticas e a criação de instrumentos que permitam verificar o impacto de todas as ações realizadas. Uma maior participação dos alunos terá sempre a vantagem de os consciencializar para todas as questões relacionadas com a saúde e será, por si só, uma forma de educar para a saúde.

### **▪ Síntese Avaliativa**

Tendo em consideração a Grelha de Avaliação (Apêndice F – PEpS C) e a fundamentação da análise das entrevistas acima descrita, a qual suporta a avaliação efetivada consignamos que o PEpS deste Agrupamento de escolas evidenciou algumas das práticas de referência nas dinâmicas de implementação caracterizadas no Referencial de Avaliação. Face aos resultados encontrados considera-se que as dinâmicas evidenciadas ainda não atingiram todos os critérios que elencámos para um “bom” projeto, principalmente ao nível da dimensão organizacional, sub-dimensão “Caracterização da equipa educativa e funções desempenhadas”, em que o critério pertinência não foi ainda alcançado, devido à falta da constituição de uma equipa multidisciplinar, com identificação clara dos seus intervenientes por parte da comunidade educativa e no desenvolvimento de um trabalho de equipa com distribuição de tarefas de acordo com os interesses, motivação e formação específica. O PEpS não definiu um orçamento global para a consecução da sua ação tal como seria desejável e apresenta dificuldades na formalização de parcerias.

Ressalta-se que o projeto configura a aposta no envolvimento dos alunos na ação do projeto, fomentando a educação por pares, principalmente ao nível da educação alimentar.

#### 4.1.4

#### PEpS do Agrupamento de Escolas D

#### Ligação à comunidade – parcerias informais

##### **Descrição sucinta do caso**

O PEpS do Agrupamento de escolas D abrange uma população estudantil de cerca de 750 alunos repartidos pelo Ensino Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Beneficiam de auxílios económicos 62% dos alunos. São oriundos de famílias com profissões ligadas sobretudo à agricultura, indústria mineira, comércio e serviços públicos e que apresentam globalmente escolaridade média-baixa.

Teve a sua génese em 2000, com interregno de três anos. Reativou-se em 2005 não mantendo a mesma coordenação. Aborda todas as temáticas relacionadas com a educação e promoção da saúde elencadas pela legislação vigente. Estabeleceu ligação com os serviços de saúde locais e outros parceiros. Dinamiza o gabinete de apoio ao aluno.

#### Dimensão Organizacional

##### **Caracterização do contexto – Nível socioeconómico dos alunos**

Quanto ao nível socioeconómico dos alunos do Agrupamento de Escolas D, todos os professores entrevistados referiram que os alunos pertencem a um grupo socioeconómico heterogéneo, ou seja, alunos de diferentes estratos sociais (médio-baixo; completamente desestruturadas *versus* muito bem estruturadas), como se demonstra através da unidade de registo da Professora de ET:

“Varia muito, há miúdos com problemas socioeconómicos bastante graves e depois temos a classe média, é muito heterogéneo” (PET3).

Esta opinião é corroborada pela Professora Diretora:

“É bastante heterogéneo, como temos os alunos do concelho, apanhamos aqui os alunos de todos os estratos sociais. Uns que têm famílias completamente desestruturadas, outros

que têm famílias muito bem estruturadas, com todos os apoios, com todas as preocupações que os alunos desta faixa etária devem ter. Posso dizer que de um modo geral, que o estrato socioeconómico das pessoas deste concelho será, maioritariamente, médio-baixo” (PD4).

Por sua vez, o PC1 referiu que a classe socioeconómica dos alunos predominante é a média, com base no contexto em que se situa o Agrupamento de Escolas, onde prevalecem duas atividades: a agricultura e a indústria mineira. A resposta dada pelo P2 está em consonância com as anteriores.

No que se refere às habilitações académicas dos pais dos alunos, todos os professores participantes referiram que, maioritariamente, possuem o Ensino Básico, tendo a Professora Diretora acrescentado:

“Temos muitos encarregados de educação com a escolaridade obrigatória, com o 9º ano. Muitos fizeram a formação nas novas oportunidades, mas depois temos também um grupo razoável de alunos, se calhar para aí uns 20%, cujos pais/EE têm cursos superiores” (PD4).

As habilitações académicas dos pais dos alunos também comprovam o nível socioeconómico dos alunos.

### **Problemas/necessidades relacionados com a saúde/estilos de vida dos alunos**

Nesta subcategoria, começamos por apresentar o ponto de vista dos alunos entrevistados. Neste âmbito, sobressaíram, como principais problemas/necessidades dos alunos: alimentação, atividade física, higiene, IST, violência, *bullying*, educação para os afetos, educação sexual, sendo o Projeto uma resposta ao bem-estar dos mesmos, como afirmou a A1. Neste âmbito, fraseamos o A2, uma vez que o seu discurso deixou transparecer o sedentarismo que caracteriza muitos dos seus colegas: “Alguns ficam o tempo todo em casa, agarrados ao computador, e desporto nada”, contrariamente à sua pessoa: “...eu pratico atletismo, corro, já pratiquei futebol e atletismo ao mesmo tempo, ando no ginásio...”. Este aluno admitiu que gosta de *fast food*, no entanto, referiu que não o faz com regularidade: “Por acaso não como muito, gostar gosto...”.

A Professora E.T. referiu que na altura em que surgiu o Projeto, não foi feito um levantamento exaustivo de problemas e de necessidades dos alunos do Agrupamento, justificando com o facto dessas necessidades/problemas serem muito perceptíveis a qualquer pessoa que esteja desperta para tal, mormente quando se frequenta assiduamente a cantina da escola, como é o seu caso:

“Eu penso que não foi feito assim muito exaustivamente, mas também eu não estava muito ligada ao projeto nessa altura. Mas eu acho que, em termos de necessidades de saúde... eu acho que o PC1 pegou naquilo devido ao que eles fazem a Educação Física, eles ao fim e ao cabo apercebem-se mais disso. Embora seja uma coisa que todos nós nos apercebemos. Eu almoço todos os dias na cantina e apercebo-me dos problemas que existem, porque os alunos têm uma má alimentação, e a escola fornece uma boa alimentação, mas eles estão tão mal habituados que acabam por deixar tudo no tabuleiro” (PET3).

Quanto ao parecer da Professora Diretora sobre o levantamento das necessidades dos alunos do Agrupamento, registámos que a mesma não pode dar dados concretos, uma vez que quando chegou ao Agrupamento o Projeto já tinha sido implementado.

As respostas dadas quer pelos alunos, quer pelos professores, quanto aos problemas/necessidades relacionados com a saúde/estilos de vida dos alunos, subjacentes à criação do Projeto, neste Agrupamento de Escolas, *grosso modo*, são coincidentes.

### **Interesses dos alunos**

No que se refere aos interesses dos alunos face aos temas de saúde que o Projeto contempla, ambos os alunos entrevistados referiram que já foram todos abordados (alimentação, atividade física, higiene, IST, violência, *bullying*, educação para os afetos, educação sexual), considerando-os interessantes, conforme apresentamos:

“Acho que no fundo são todos, por exemplo, nós já tivemos várias palestras sobre sexualidade, e os professores também tentam educar-nos nesse aspeto, e acho que no fundo a escola abrange esses tópicos...” (A1).

A aluna entrevistada referiu que não teve qualquer participação na escolha dos temas selecionados, atribuindo essa tarefa exclusivamente aos professores, sobretudo ao de Educação Física:

“Eu acho que são mais os professores de EF, acho que só tenho mesmo conhecimento do professor PC1, há mais pessoas de certeza, mas não sei quem são” (A1).

Esta é uma opinião partilhada pelo aluno entrevistado, o qual também disse que não participou na escolha dos referidos temas.

Salientamos ainda que a aluna entrevistada admitiu que a sua participação no Projeto resume-se unicamente ao que lhe é solicitado (ainda que, na sua opinião, seja

reduzido), referindo mesmo que recebe mais do que lhe pedem, conforme a sua unidade de registo:

“Eu faço o que me pedem, mas também acho que nunca me pediram grande coisa, acho que me ofereceram mais do que me pediram ajuda.”

Os discursos dos professores entrevistados vão ao encontro dos testemunhos dos alunos, ou seja, segundo os mesmos, as áreas de interesse dos alunos são: alimentação, atividade física, higiene, IST, violência, *bullying*, educação para os afetos, educação sexual, as quais têm cativado os alunos. Estes temas foram selecionados por um grupo de trabalho presidido pelo Coordenador (que neste estudo corresponde ao Professor Coordenador – PC1), tendo reunido um consenso por parte de todos os envolvidos, conforme admitiu o próprio: “Total concordância. Faz parte integrante do projeto educativo, as 5 áreas de intervenção” (PC1).

A Professora Diretora corroborou o parecer do Coordenador, dizendo que as competências que os alunos deveriam atingir tiveram em conta o perfil dos alunos, conforme o Projeto Educativo:

“Esse perfil do aluno está no nosso projeto educativo, o aluno deve ser mais responsável, consigo e com os outros, capaz de tomar decisões, isso tudo está previsto no projeto educativo, portanto este projeto, no âmbito da Educação para a Saúde, também tem muito a ver com o Projeto Educativo” (PD4).

Reforçou o anteriormente dito, com o facto de a Saúde ser um dos temas do Projeto Educativo:

“Um dos grandes temas do projeto educativo é mesmo a Saúde, e dentro desta área inclui-se tudo, mas os temas do PEpS são a Higiene Oral e a Alimentação, basicamente estes dois, a Sexualidade também, mas de uma forma menos visível, porque em termos da Educação Sexual há sempre muitos receios” (PD4).

Ainda neste âmbito, o Professor Coordenador referiu que as cinco temáticas não estão a ser desenvolvidas devida e aprofundadamente, como era desejável, justificando do seguinte modo:

“As cinco não [estão a ser desenvolvidas] na totalidade não com a profundidade que eu gostaria que fossem, devido a uma série de situações que daí advém, mas estão a ser abrangidas, e isto porquê, porque no início e no final do ano faço uma abordagem aos colegas coordenadores e diretores de turma, que são as pessoas que diretamente podem influenciar. Explico que “nós existimos, porquê, que temos na escola este projeto, a legislação que suporta este projeto. É esta, a nossa obrigatoriedade é desenvolver este tipo de trabalho, agora os colegas, por favor, digam-me o que é que querem fazer, isto faz

parte integrante do projeto educativo e do projeto de atividades”, e eu deixo sempre em aberto a dinamização das atividades” (PC1).

A este propósito a Professora de E.T. exemplifica um dos entraves encontrados para a funcionalidade desejada do Projeto, particularmente ao nível da Educação Sexual, para a qual já foi criado o *Programa Gama* [codificação], que neste momento não está a funcionar, porque, segundo a mesma:

“...é muito complicado quando as horas são muito poucas...mas estamos a tentar pegar nele novamente, embora isto seja uma área que seja transversal, há miúdos que já conseguimos que eles se abram um pouco connosco, e isso é bom...” (PET3).

Em suma, há um consenso entre os entrevistados sobre o facto de os temas do Projeto estarem em consonância com os interesses dos alunos, sendo estes coincidentes com as propostas do Projeto Educativo. No entanto, este não está a ter a funcionalidade esperada.

### **Levantamento de recursos**

Quanto ao levantamento de recursos humanos, apenas o Professor Coordenador é que confirmou a inventariação dos mesmos, conforme demonstramos através do seu discurso:

“Foi. Eu recorri sempre, desde a primeira hora, aos parceiros. E fiz com que os parceiros, que são 12 neste momento, pudessem satisfazer as reais necessidades da escola...mas nem sempre fui bem aceite. Os últimos anos letivos não têm sido bons, as pessoas têm andado a fazer um trabalho acima daquilo, que se calhar, é permitido, concretamente o Centro de Saúde, também, o último ano não deu as respostas para que estava definido verbalmente... estiveram todos a reorganizar-se e eu não consegui ter o apoio que tinha, porque eles também, com a história de “pôr o dedo” ao entrar e ao sair, não conseguiram satisfazer. O trabalho que estava a ser desenvolvido era tão grande, tão grande da parte deles que não tinha escape para a equipa de saúde escolar e de saúde pública, para poderem vir à escola fazer algumas ações que em condições normais teriam vindo a fazer. Agora, falando com o responsável distrital a trabalhar junto da direção regional diz-me que já está uma “luzinha a acender ao fundo do túnel” para criar disponibilidade às pessoas para poderem cá vir, é sempre uma mais-valia” (PC1).

Por sua vez, a Professora Diretora admitiu não ter conhecimento dessa inventariação, ao nível dos recursos humanos, até à data da sua entrada para o Agrupamento de Escolas, reconhecendo apenas a integração de pessoas na equipa com formação específica, presentemente:



“Em 2005, não sei se essa inventariação foi feita, no presente ano letivo foram integradas na equipa pessoas que fizeram formação da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento curricular na área de Educação para a Saúde” (PD4).

Admitiu a existência de parcerias com o Centro de Saúde que lhes disponibiliza uma enfermeira e outras instituições que disponibilizam dois estagiários (um de Psicologia e outro de Educação Física):

“...temos...parcerias com o Centro de Saúde que nos disponibiliza uma enfermeira, este ano por acaso não tem vindo muitas vezes, mas há possibilidade de trabalhar com o Centro de Saúde, e depois temos um estagiário de psicologia a trabalhar aqui na escola, também integrado neste projeto, e um estagiário de Educação Física, que vai fazendo o estudo da obesidade” (PD4).

A Professora E.T. salientou que se deveria investir mais ao nível dos recursos humanos, particularmente no que se refere à presença de um Psicólogo, sendo este um agente educativo essencial para a formação dos alunos na área da Educação Sexual:

“É assim...pois, se nós tivéssemos aqui, desde logo o psicólogo, isso é o que nos faz falta, não é, porque nós temos campanhas de sensibilização para isto e para aquilo, de informação sobre as IST, mas depois falta-nos o psicólogo, que nos possa ajudar, não é? e que possa, também, estar colocado no agrupamento, para que os miúdos possam ser apoiados (...)” (PET3).

Concordando com esta necessidade, a Professora Diretora acrescenta a falta de recursos humanos especializados na área de Educação Sexual: “Precisamos de especialização na área da Educação Sexual” (PD4).

Apesar desta realidade, a Professora E.T. pensa que se vai continuar a investir em recursos humanos, sobretudo para as áreas da higiene oral, obesidade e da atividade física:

“Eu penso que isso provavelmente é uma coisa que irá ser feita, mas, as áreas em que penso que vão continuar a investir é na higiene oral e também na questão da obesidade ... e da atividade física” (PET3).

Questionámos a Professora E.T. se não seria também uma mais-valia formar-se professores nessa área, segundo a mesma, este seria um campo de investimento a considerar. Uma ideia bastante reforçada pela Professora Diretora:

“Eu penso que a formação tem que existir sempre, não só para o pessoal docente mas também para o não docente. Temos constantemente funcionários a querer que se vendam no bar determinados produtos, e depois temos de estar constantemente a limitar, No refeitório, também, temos ali um produto que circulava, com muita frequência, que era o frasquinho do sal, conseguimos proibir o sal a alguns meninos, “ah professora, mas eles gostam, eles querem”, e depois eles punham, quase que derramavam o frasquinho do sal

numa sopa, se calhar estou a exagerar, mas era tudo temperado, estes miúdos gostam muito de sal, então na batatinha frita...” (PD4).

Atendendo-se ao testemunho da Professora Diretora, as áreas onde o Agrupamento está a investir mais são a alimentação e a Educação Sexual, onde há ainda grandes lacunas.

Ao nível dos recursos pedagógicos e didáticos, o Professor Coordenador admitiu a sua inventariação, a qual foi confirmada também pela Professora E.T.:

“Foi, e a escola está dotada e adquiriu materiais pedagógicos de acordo com os escalões etários. Tanto a biblioteca da escola como as do 1º ciclo estão dotadas dos mesmos materiais, para que possam ser utilizados” (PC1).

Admitiu que tem havido uma boa articulação com a Biblioteca Escolar, a qual tem uma ligação ao Projeto, onde uma das partes é exclusiva do PEpS.

A Professora Diretora, apesar de reafirmar o seu desconhecimento acerca da inventariação dos materiais didáticos e pedagógicos, antes de 2005, confirmou a sua existência na biblioteca, onde pode ser consultada toda a documentação e materiais existentes.

Decorrente da inventariação feita e das lacunas apontadas, a Professora Diretora referiu que irão continuar a investir nas cinco áreas, nos próximos tempos, merecendo particular destaque a Educação Sexual, o que corrobora o anteriormente dito acerca da mesma. Neste sentido, transcrevemos a sua unidade de registo:

“As mesmas cinco áreas. Mas a partir do próximo ano letivo há uma que merece um destaque especial, pela obrigatoriedade do despacho, que é a Educação Sexual. E penso que neste momento há necessidade de investir na formação de pessoal, dos professores. Esta formação deverá ser obrigatoriamente creditada, porque eu não consigo mobilizar professores para esta área se a formação não for creditada, e ao professor reserva-se-lhe o direito de ir às formações que são creditadas” (PC1).

Por sua vez, o Professor entrevistado considerou que, ao nível dos 2º e 3º Ciclos, para além da Educação Sexual, deveria apostar-se mais na prevenção do consumo de substâncias psicoativas e na alimentação:

“ (...)daquilo que eu conheço dos 2º e do 3º ciclos, desde que cá cheguei, eu diria que o *Programa Alfa* [codificação] deveria apostar muito no consumo de psicoativos, na própria alimentação e na sexualidade” (P2).

Na mesma ótica, a Professora E.T. referiu a necessidade de um investimento mais significativo ao nível da obesidade e da atividade física. Também, a Professora Diretora salientou um maior investimento no âmbito da alimentação.

Em síntese, os discursos dos entrevistados demonstraram a necessidade de haver um contínuo investimento nas cinco áreas que o Projeto contempla.

### **Caracterização da equipa educativa e funções desempenhadas**

Os alunos entrevistados apenas identificaram o Coordenador do Projeto, desconhecendo os outros principais intervenientes, os seus dinamizadores e como está organizada a equipa, tendo a A1 referido que julga serem “...mais os professores de Educação Física...acho que só tenho mesmo conhecimento do professor [Coordenador], há mais pessoas de certeza, mas não sei quem são...” (A1). O A2 também faz referência aos professores de Educação Física, “...participo nas atividades de desporto da escola, ajudo os professores de Educação Física...” (A2).

O único professor entrevistado a dar indicações sobre a organização e atuação da equipa foi o PC1 (Coordenador do Projeto):

“A equipa sou eu e os 4 professores com 45 minutos por semana no horário de atividades não letivas, à quinta-feira das 14:30 às 15:30. Eu tenho 3 horas da componente letiva, e nenhuma destas horas é coincidente com a deles, mas eu encontro-me com eles nessa hora comum porque não tenho aulas e porque quero...” (PC1).

O entrevistado admitiu que abraçou este Projeto na qualidade de professor e por crer na importância do mesmo para a Comunidade Escolar: “Eu, pessoal e isoladamente, apresentei o projeto antes de aparecer o protocolo. Quando o protocolo surgiu, já eu cá estava” (PC1).

Admitiu, também, não ter a participação de pais/encarregados de educação, exceto a Associação de Pais, justificando a ausência desta pareceria com a pouca adesão dos pais/encarregados de educação, inclusive, na assembleia para a eleição da própria Associação. O PC1 expressou a necessidade de ter esta parceria, reforçando, ao longo do seu discurso, a falta de proactividade dos pais na vida escolar dos filhos, a este nível:

“...isto não é um trabalho isolado, o projeto não é da minha pessoa...é da escola e do agrupamento, todos os que vierem vêm por bem, vamos analisar propostas, vamos elaborar atividades...” (PC1).

Alinda neste âmbito, referiu a organização do horário de atendimento aos pais/encarregados de educação com a preocupação de haver compatibilidade entre horários, a partir das dezanove horas, no entanto, reafirmou que estes têm outros afazeres e não comparecem.

Segundo o PC1 não têm, como intervenientes no Projeto, alunos, assistentes operacionais nem técnicos, admitindo que os mais envolvidos são os professores de Educação Física, o que corrobora as respostas dadas pelos dois alunos entrevistados:

“...A única coisa que temos na equipa de trabalho, em termos de sensibilizar os alunos para a promoção da atividade física, é aproveitar aqueles alunos que apresentam maior disponibilidade para virem à escola praticar desporto, são árbitros, têm deslocações, vamos aqui, vamos ali, eles vão colaborando. Mas não sei se lhes está no “espírito” o trabalho que eles estão a desenvolver. O que também é muito importante, é a promoção da atividade física de forma regular e organizada, mas eu não sei se eles conseguem ver isso” (PC1).

O PC1 demonstrou que não há formalização do papel dos alunos, de forma que estes sintam que têm uma responsabilidade. Referiu que a ação do Projeto é acompanhada e supervisionada por ele próprio, pela direção e pelos diretores de turma.

Quanto ao P2, este, à semelhança dos alunos, apenas identificou o dinamizador e Coordenador do Projeto, desconhecendo a restante orgânica.

A PET3 identificou o Coordenador e alguns intervenientes, apontando-se a ela própria e os professores de Ciências (n=2) e Geografia (n=1). Acrescentou que existe mais intervenientes, no entanto, admitiu não saber quem são, inclusive, alegou que “É tudo muito informal, não temos tarefas definidas” (PET3).

Na mesma posição encontra-se a PD4 cujas respostas são indicativas da pouca estruturação do Projeto, mencionando apenas alguns intervenientes da equipa educativa, o Coordenador e alguns professores, sem que os especifique. Referiu que não há acompanhamento nem supervisão do Projeto, indicando unicamente que “...existem relatórios que são feitos trimestralmente...são dados a conhecer e faz-se o balanço das atividades” (PD4), sob o “...olhar da direção executiva e do conselho pedagógico nos momentos de reflexão, que são nomeadamente no final de cada período, ou melhor, no início do 2º período, do 3º período e no final do 3º período” (PD4).

A mesma entrevistada referiu-se à nomeação do Coordenador do Projeto nos seguintes termos:

“Ele é coordenador porque lá está, este ano ele era dos poucos que tinha a tal formação, na área da EpS. Mas este ano, ele foi nomeado porque é ele que tem dinamizado este projeto, já há alguns anos, desde 2005” (PD4).

O perfil traçado pela PD4 para o Coordenador da Educação para a Saúde assenta numa proactividade, ou seja, é necessário ser alguém preocupado com estas áreas e “...que consiga mexer com a comunidade, que saiba ouvir todos os intervenientes e que seja um mediador no meio destas situações” (PD4).

Em suma, esta subcategoria previa a identificação dos principais intervenientes no PEpS, concluindo-se que, na globalidade, não houve uma indicação clara e estruturada de todos os intervenientes na equipa educativa. Os entrevistados fizeram referência clara apenas do Coordenador, aludindo a alguns professores de Educação Física e professores de Ciências e de Geografia.

Outra conclusão a que chegámos foi a pouca coerência no acompanhamento e supervisão do Projeto, cuja ação está centrada mais na figura do coordenador. Quanto à pertinência da distribuição de tarefas pelos intervenientes, esta não é feita de acordo com os interesses, competências, motivação e experiência dos recursos humanos.

### **Objetivos/finalidades e plano de ação do PEpS**

O testemunho da A1 confirma que têm sido cumpridos os objetivos/finalidades e plano de ação do PEpS, tendo esta referido que assistiu a algumas palestras, presença de enfermeiras e de uma psicóloga na escola, subordinadas às áreas de Higiene, Alimentação e a Educação Sexual. A mesma entrevistada referiu que a abordagem a estas áreas tem sido feita nas disciplinas de Ciências, Área de Projeto e Formação Cívica, tal como o A2 que acrescentou a disciplina de Educação Física. Isto demonstra que os objetivos/finalidades do PEpS estão harmonizados com os objetivos e temáticas do Projeto Educativo. Na ótica da A1 o Projeto “...tem sucesso, pelo menos comigo, eu e uma amiga minha pelo menos tentámos usufruir do *Programa Alfa* [codificação] e deu resultado”, uma opinião corroborada pelo A2, o qual afirmou: “O projeto ajuda os alunos a tomar iniciativa e a mudar as atitudes, e também a estar a par das doenças, das IST...”. No entanto, o mesmo acrescentou que a maior dificuldade que o PEpS enfrenta é a falta de verbas, para a concretização “de metade das atividades” (A2).

A opinião do PC1 também confirma que as atividades implementadas estão de acordo com os objetivos e finalidades do Projeto Educativo e com o plano de ação, afirmando que

“...todos os temas são transversais. Houve anos em que promovia porque havia necessidade de promover junto dos pais, reuniões com os pais do 1º ciclo. Agora se calhar estou a ser mais exigente, não sendo coerente, porque penso que não tenho que

“impingir” as coisas às pessoas porque as coisas têm de ser sentidas, e este ano, por exemplo, ainda não se fez nenhum colóquio...” (PC1).

Os professores entrevistados foram unânimes ao admitirem que o Projeto teve por base todos os princípios legislativos emanados pelo Ministério da Educação. No desenvolvimento do mesmo, tiveram em consideração as grandes cinco áreas de intervenção na educação para a saúde, ou seja, educação para a sexualidade, consumo de substâncias psicoativas, alimentação saudável, promoção da atividade física, agressividade/violência/*bullying*. A título exemplificativo transcrevemos a unidade de registo do Professor Coordenador:

“O que pretendemos nas 5 grandes áreas de intervenção na educação para a saúde é que o aluno, quando terminar o 9º ano, não só esteja preparado e tenha competências na parte curricular, mas também que esteja preparado para enfrentar a vida com aquilo que lhe é de mais útil. Estamos a falar na Educação para a Sexualidade, estamos a falar na sensibilização para os fatores dos consumos psicoativos, na educação para uma alimentação saudável, na promoção da atividade física, que cada vez mais é importante e necessária, e estamos a falar naquilo que eles vivem no dia a dia a nível da escola, e que faz a ponte para fora, que é a agressividade, a violência, o *bullying*. Queremos torná-los em cidadãos mais aptos, mais competentes e mais capazes” (PC1).

O Professor entrevistado, para além destas cinco áreas da saúde supracitadas, acrescentou a higiene oral, tida como uma área de descuido dos pais dos alunos a partir do 2º ciclo:

“...trabalham a sexualidade, a alimentação, a educação física, o consumo de psicoativos, a higiene oral. Foi o primeiro contacto que tive com o projeto, e falando em higiene oral, fiquei a saber que foram emitidos duzentos e qualquer coisa cheques dentista, e penso que só vinte e poucos é que os utilizaram! Os pais andam um pouco “distraídos”, e é curioso que a realidade do 1º ciclo é muito diferente da dos 2º e 3º ciclos, e eu sou professor há 32 anos, e noto que no 1º ciclo os pais estão mais presentes e mais interessados” (P2).

É importante salientarmos a opinião do Professor Coordenador, uma vez que este acrescentou que este tipo de Projeto é uma forma de preparar os alunos para a cidadania e formá-los como cidadãos, contrariando o pensar de alguns colegas, que dissociam a educação para a cidadania e o formar alunos cidadãos:

“...não dissociando uma coisa da outra, penso que se o cidadão for melhor formado, a cidadania beneficia com isso! Mas é importante dizer que, se o jovem aqui na escola, além dos conteúdos curriculares e das disciplinas que fazem o conteúdo programático, forem sensibilizados e motivados, e acenderem a “luzinha” lá dentro de que há outras coisas importantes quando eles saem desta rede, é muito importante que isso aconteça” (PC1).

Referiu que as disciplinas-chave onde é feita a abordagem dos temas são as Ciências (Natureza e Naturais) e as NAC's, pontualmente. O P2 confirmou os discursos anteriormente expostos, corroborando a transversalidade da abordagem dos temas nas mesmas disciplinas apontadas pelo PC1, acrescentando a disciplina de Educação Física, também, anteriormente mencionada pelo A2. As restantes entrevistadas (PET3 e a PD4) confirmaram que os objetivos/finalidades do PEpS estão harmonizados com os objetivos e temáticas do Projeto Educativo, cujas atividades implementadas estão de acordo com as áreas de interesse diagnosticadas e com os objetivos do mesmo. As abordagens/intervenções têm uma abordagem transversal, combinada com inclusão de temáticas nas áreas curriculares não disciplinares.

### **Orçamento/Financiamento**

Esta subcategoria foi respondida unicamente pelos professores entrevistados. Assim, começamos por referir o discurso do PC1 o qual afirmou perentoriamente que a escola nunca contribui financeiramente para o Projeto

“...porque nunca foi solicitado. Mas se o fizer, dão-me apoio de certeza. Nós temos vivido à conta do financiamento do edital, e de outras ajudas pontuais, como, por exemplo, da Lancheira e da Caixa Geral de Depósitos, do rastreio de acuidade visual que vai ser feito na escola. É feito na escola de 2 em 2 anos na Feira da Saúde, com uma ótica local, que paga tudo... mas é tudo publicitado para que não haja dúvidas” (PC1).

O P2 e a PET3 não demonstraram conhecimento acerca do orçamento global por parte da escola, visando a viabilização do projeto/atividades, apenas mencionaram patrocínios que julgam ser apenas em géneros, inclusive, a PET3 referiu desconhecer o valor do financiamento do Projeto. Na mesma linha, encontra-se a PD4 que aludiu à existência de uma verba destinada às atividades da EpS e à existência de patrocínios, ajudando o orçamento da escola à concretização das atividades, conforme a sua unidade de registo:

“Ajuda. Aliás, não é por falta de dinheiro que uma atividade deixa de ser feita, porque existem alguns patrocínios também. Se a atividade é mesmo importante pedimos alguma coisa que seja necessária” (PD4).

A mesma entrevistada acrescentou que concorreram também ao edital da DGIDC e que foram contemplados, desconhecendo a verba que lhes foi atribuída, o que não lhe permite afirmar com fiabilidade se há uma adequação do orçamento às necessidades do Projeto.

Em suma, as respostas dadas pelos participantes não foram explícitas ao ponto de se poder afirmar que o PEpS define um orçamento global, visando a viabilização do projeto/atividades. Apenas na perspectiva da PD4 é que a escola /agrupamento apresenta verbas suficientes consignadas à consecução do plano de ação do PEpS.

A verba complementar atribuída em resultado da candidatura ao edital da DGIDC é ajustada e contribui para cofinanciar o plano de ação do PEpS.

O PEpS estabelece, informalmente, estratégias de compensação orçamental com os parceiros (verbas e/ou outros apoios materiais e recursos humanos).

### **Avaliação global do projeto PEpS**

Com esta subcategoria pretendia-se fazer uma avaliação preconizada, através da qual os participantes reconheciam o grau de relevância das intervenções definidas face ao diagnóstico de problemas/necessidades (exemplo, falta de hábitos alimentares saudáveis, indisciplina/*bullying*, relacionamentos afetivo-sexuais conturbados) tendo em consideração o contexto em que o PEpS se insere.

Neste sentido, o PC1 referiu que funcionam “...em avaliação, prevenção, prescrição”, ou seja, que fazem avaliações de todas as atividades que desenvolvem, recorrendo ou não a fichas, o que depende do que é abordado. Segundo o mesmo, há avaliações de cariz científico, dando como exemplo, o IMC. O entrevistado mencionou que divulga à direção e ao agrupamento o Projeto através de um

“...relatório com as ações que estavam previstas, a concretização das atividades, o nível satisfatório ... [e] pontos fracos encontrados, no sentido de tentar que no próximo ano letivo esses sejam superados” (PC1).

Aludiu, também, que menciona, no relatório, se houve uma aferição entre os objetivos e as finalidades do Projeto e as intervenções efetuadas. No entanto, considera que, como não o faz com profundidade, admitiu que não sabe se o fez com coerência entre os três fatores referenciados. Fazendo uma apreciação global, o PC1 adiantou que as intervenções realizadas desenvolveram mais competências nos alunos, uma vez que o referencial utilizado permitiu aferir se as intervenções/atividades efetuadas estavam adequadas aos objetivos/finalidades do Projeto.

O P2 referiu que tudo é avaliado posteriormente em reunião de departamento e que fazem os seus próprios relatórios. Não demonstrou explicitamente se no relatório há alusão ao grau de satisfação da comunidade educativa.



Por sua vez, a PET3 afirmou perentoriamente que desconhece se é feita a avaliação final do Projeto.

Por fim, a PD4 confirmou que o relatório que é apresentado no Conselho Pedagógico é analisado e também divulgado aos departamentos, corroborando o que afirmou o PC1. Esta argumentou que consta nas atas de departamento, ainda que "...nem todos os departamentos deem a mesma importância à Educação para a Saúde", conforme a mesma. Garantiu que, no relatório, consegue-se avaliar o impacto que a ação teve na comunidade, descrevendo o seu grau de satisfação, sendo esta uma informação dada pelo PC1.

De uma forma geral, apenas o PC1 e a PD4 é que afirmam que há uma avaliação formativa e processual do PEpS. No entanto, só o primeiro entrevistado é que aludiu à relação entre os objetivos/finalidades definidos e os focos de intervenção do projeto, ainda que não tenha sido de forma bem explícita a referência à pertinência das intervenções.

### **Dimensão Comunitária**

#### **Relação do PEpS com a comunidade**

Esta subcategoria previa conhecermos a participação da comunidade nas atividades do Plano de Ação, nomeadamente dos pais/encarregados de educação, dos professores, dos alunos e dos assistentes operacionais nas atividades, tentando-se, igualmente, verificar se há concordância dos pais/encarregados de educação com as ações/intervenções, resultando na avaliação do grau de satisfação de todos os elementos da comunidade educativa relativamente à ação do PEpS.

Neste contexto, a A1 apenas demonstrou ter conhecimento de um trabalho de cooperação entre professores e a parceria do Centro de Saúde no Projeto, disponibilizando profissionais de saúde. O A2 apenas mencionou a participação de um número restrito de pais/encarregados de educação, descrevendo o seu envolvimento, na globalidade, como "fraco" [expressão do aluno entrevistado].

Estes pareceres não estão em consonância com os do PC1, o qual afirmou uma participação de toda a comunidade educativa:

"Todos. Como colaboradores diretos, ou indiretos, sem o saberem. Por exemplo, nós fazemos todos os anos uma ação de formação para os manipuladores de alimentos, do Bufete e do refeitório, e isto é feito através da equipa de saúde pública do Centro de Saúde e da equipa de saúde escolar, para saber quais são os problemas de higiene e do

manuseamento dos alimentos...Nós fazemos todos os anos ações de formação com os funcionários da ação educativa sobre um conjunto de valores que são do seu desempenho e das suas funções para os sensibilizar e para os motivar, relativamente ao *bullying* e à violência, aos consumos, a atitudes mais discretas, etc. E as pessoas adoram ir, todos adoram assistir. Na prática, para alguns serve, para outros não. E depois é assim, nós temos muitos dos funcionários dos POC<sup>7</sup>, que são dos que estão no desemprego, que vêm para cá seis meses e depois se vão embora” (PC1).

Inclusive, garantiu que existe uma boa perceção da comunidade educativa face ao Projeto, o que é perceptível, segundo o mesmo, através do

“ (...) *feedback* das conversas que os miúdos levam para casa das coisas que viveram aqui integrados no projeto. Há *feedback*, há perceção que toda a gente sabe que o projeto existe, que toda a gente sabe para o que serve e para que é que está a ser desenvolvido. Estamos recetivos, temos um e-mail da escola para que possamos receber perguntas, temos a página da escola” (PC1).

O P2 também referiu a participação dos pais/encarregados de educação. No entanto, admitiu que a perceção que a comunidade educativa tem está ainda no campo do desejável e não do exequível. Uma vez mais, apenas se fez referência a alguns pais/encarregados de educação, não havendo alusão a outros elementos da comunidade educativa, por parte da PET3, a qual salientou a dificuldade que o Presidente da Associação de Pais tem para “...reunir meia dúzia de pais...” (PET3).

A PD4 corrobora a falta de participação dos pais/encarregados de educação, sustentando que:

“...eu tenho a convicção que nem querem saber do assunto, e digo isto porque foram entregues no final do ano passado cheques dentista aos alunos que tinham alguns problemas a nível dentário que depois não foram utilizados, o que significa que não ligaram!”

Analogamente à PET3, confirmou apenas que o Presidente da Associação de Pais conhece o projeto, no entanto, não sabe se é do conhecimento dos restantes membros da Associação. Garantiu que a comunidade educativa conhece o *Programa Alfa* [codificação], tal como o afirmou o P2. Porém, a PD4 não pode afirmar se têm conhecimento do seu plano de ação. Considera que o Projeto é adequado ao Agrupamento, mas os meios utilizados para a sua concretização poderão não ser os mais ajustados.

---

<sup>7</sup> Programa Ocupacional para desempregados em situação de comprovada carência económica e desempregados subsidiados

*Grosso modo*, não houve qualquer menção por parte dos entrevistados sobre o referencial de avaliação do Projeto e documentos internos (relatórios), que indiquem explicitamente a participação dos elementos da comunidade educativa nas atividades do PEpS. Dos vários agentes educativos, os mais referenciados foram os pais/encarregados de educação, ainda que num grau muito baixo de participação.

## **Parcerias**

Quanto ao estabelecimento de parcerias e participação dos parceiros nas atividades desenvolvidas, o PC1 refere apenas, mas sem certezas, a existência de uma parceria da escola com o Centro de Saúde e com o Centro de Formação Profissional. Aludiu que só algumas das parcerias estão estabelecidas formalmente, mas sem o timbre da escola, segundo a sua unidade de registo: “Tenho algumas, tenho em *e-mail*, aceitamos ser...”. Deixou transparecer que a credibilidade das entidades (IDT, IPJ e Centro de Saúde), com as quais mantém parceria, não carece dessa formalidade.

O P2 referenciou apenas a parceria com o Centro de Saúde, julgando que a mesma se encontra formalizada. Na mesma ótica, encontra-se a PET3, que acrescentou a Escola Superior de Educação, atendendo ao facto de terem estagiários na escola. A PD4 afirma que existe uma grande rede de parcerias com a escola, no âmbito do Projeto e que “...por força da lei...” algumas estão formalizadas, como é o caso do Centro de Saúde e da Câmara Municipal. Esta entrevistada foi a única a fazer referência aos contributos destas parcerias:

“Por exemplo, com o Instituto Politécnico de ..., temos cá dois estagiários neste momento, um de Psicologia e um de Educação Física, com o IPJ, estão sempre disponíveis para fazer as tais palestras, tal como o IDT, e todos os outros parceiros colaboram nessa área. Depois há outros, como é o caso da Agência ..., que é uma das que patrocina financeiramente, a Autarquia, a Câmara e Juntas de freguesia...” (PD4).

Acrescentando que as parcerias são mais em termos materiais e só pontualmente é que disponibilizam alguma verba.

Em suma e atendendo à globalidade das entrevistas, percebe-se que o referencial de avaliação define o envolvimento de alguns parceiros na conceção/preparação e desenvolvimento de atividades, não sendo os mesmos do conhecimento geral, tendo sobressaindo o Centro de Saúde. Confirmámos que em relação ao PEpS, tendo em consideração os seus objetivos, não há congruência de respostas quanto ao estabelecimento de compromissos formais com as entidades parceiras, para que se defina o seu envolvimento nas atividades e estruturas do Projeto.

## Divulgação das atividades

Esta subcategoria previa conhecermos os mecanismos de divulgação do Projeto e como se encontra o “estado de arte” da avaliação formativa do processo de divulgação de atividades.

De acordo com a A1 esta divulgação é atempada e as atividades são realizadas na data agendada, o que foi admitido pelo A2. Este acrescentou que a sua divulgação é feita através de “Papel a passar pela sala de aula, papéis afixados...” e por recados aos pais, levados pelos alunos. O entrevistado não confirmou que as atividades tenham sido efetuadas na altura indicada: “Acho que foram feitas tarde de mais, a maior parte só se fez no 3º período”, não confirmando também a concretização de todas.

O parecer do PC1 foi o de que a sensibilização dos alunos para as atividades é feita “...no início do ano sobre as vertentes em que o projeto vai trabalhar”. No que concerne ao Plano de Ação do Plano de Atividades, este é divulgado através da sua afixação, encontrando-se também na página da internet, bem como é divulgado através dos diretores de turma. Acrescentou que, posteriormente, colocam

“...cartazes das atividades pontuais, mas os colóquios são divulgados através dos professores. Os pais, às vezes são convidados, outras vezes são informados de que o seu filho vai participar” (PC1).

Este entrevistado confirmou que o calendário do Plano de Ação não foi cumprido na totalidade, “...porque eu deixei atividades em aberto, em datas a definir, e que não chegaram a ser definidas”.

O P3 corroborou a divulgação do Plano de Ação através do contacto direto, dos meios audiovisuais e dos meios escritos, afixados na escola, sendo os pais convidados. Este professor não soube esclarecer em que consiste o *Programa Gama* [Codificação].

A PET3 apenas aludiu aos folhetos, como meio de divulgação das atividades, confirmando que esta é feita atempadamente e que os pais apenas são convidados para participarem em algumas dessas atividades.

Confirmando as informações dadas pelos outros entrevistados, a PD4 acrescentou que a divulgação é feita nas turmas e nos conselhos de disciplina. Porém, esta admitiu que

“...Para os pais se calhar falha. Os pais para algumas atividades, em que é necessário a autorização dos encarregados de educação, vai a informação; quando não é, se calhar não vai” (PD4).

Esta entrevistada também confirmou que o calendário do Plano de Ação não foi totalmente cumprido, tendo, inclusive, sofrido algumas alterações, conforme a sua unidade de registo:

“...este ano estava prevista uma ação de formação sobre a Educação Sexual e os Afetos, que seria realizada pela Associação Planeamento da Família, mas que depois não se conseguiu, e teve que ver com o facto de que, quando eles estavam disponíveis, tínhamos aqui uns colegas a fazer formação específica no Centro de Formação a que a escola pertence, e depois não houve possibilidade de fazer essa ação mais tarde” (PD4).

Atendendo-se às respostas dos participantes, ficámos a saber que há uma divulgação atempada do cronograma da realização das atividades, não havendo uma alusão direta ao referencial (critérios, indicadores) e instrumentos para se analisar a relação entre o processo de divulgação e os meios mobilizados para a sua concretização.

### **Dimensão Ecológica**

#### **Identificação de ambientes seguros e saudáveis**

Quanto ao clima da escola, em termos de segurança e em termos de qualidade ambiental, A1 classificou-o de bom, referindo o papel da escola no incentivo de um clima favorável ao desenvolvimento de atividades e que o Projeto serviu também para o incentivo de relações interpessoais positivas entre todos os membros da escola, tendo, inclusive, assumindo-se como um espaço de novas amizades e de novas afinidades. Em relação à segurança, a aluna mencionou que já foi de vítima de *bullying*, tendo argumento que a escola, nestas situações, não tem conseguido resolvê-las:

“...Também não há muita coisa que eles possam fazer, porque mesmo que castiguem nem todos aprendem. Mas eu, que já sofri, quando estamos nessa situação pensamos sempre que há mais que pode ser feito, e que os castigos ou os avisos que dão nunca são suficientes porque acabamos sempre por voltar ao mesmo e acabamos sempre por levar outra vez” (A1).

O A2 confirmou que, em termos de segurança, a escola não lhes oferece grandes garantias, argumentando que há falta de vigilância. Deu como exemplo a proibição de se fumar em espaço escolar e que esta é uma prática regular. Em termos ambientais considerou que tem vindo a melhorar.

O PC1 confirmou a transformação positiva da qualidade ambiental, graças ao projeto Ecoescolas (tendo sido igualmente referido pelo A2), e ao PEpS que também está articulado com ele, salientando uma caminhada realizada neste âmbito. Segundo o

entrevistado, há segurança na escola, o que contradiz as opiniões dos alunos entrevistados.

O P2 caracterizou o clima de escola, ao nível da qualidade ambiental com progressão positiva, argumentando:

“Em termos de qualidade ambiental, eu sou muito exigente. A qualidade ambiental, neste momento, não é aquilo que eu gostaria que fosse, mas está muito melhor do que eu encontrei. Estou a fazer um trabalho agora para apresentar, para depois enviar para a coordenação nacional, e no qual pus o antes e o depois da intervenção dos miúdos. Antes, os miúdos fizeram uma auditoria, e depois dessa auditoria houve um trabalho de terreno. Eu diria que em termos ambientais melhorámos muito. Melhorámos não só o exterior e o embelezamento, aquilo que me interessa é a atitude dos alunos para construção do próprio, como cidadão e, nessa parte, acho que há muitas e grandes melhorias, ainda não está bom, eu próprio acho que não está, mas estamos satisfeitos...” (P2).

Quanto ao parâmetro segurança, aludiu a problemas, ou seja, a alguns focos que não estão em consonância com as políticas da escola, mas que estão a tentar ultrapassá-los. O mesmo entrevistado, considera que, de alguma forma, já estão a fazer educação para o desenvolvimento sustentável, cujos projetos estão a ter um papel importantíssimo, salientando o Projeto Ecoescolas, impulsionador de muita sensibilização para as questões ambientais, tendo-os levado a realizar:

“...uma caminhada agora na quarta-feira. Estamos a criar a base para esse tal desenvolvimento sustentável que falámos há pouco, para que as crianças sintam o mundo onde hoje estão a viver, como eu lhes digo, nós não herdámos a terra aos vossos pais, nós pedimo-la emprestada a vocês. Queremos que eles sintam isso. Temos também campanhas de sensibilização em termos de recolha de rolhas, tampinhas, tinteiros...” (P2).

A PET3 também confirmou a melhoria da qualidade ambiental, fazendo igualmente referência ao Ecoescolas, através do qual já conseguiram:

“...incutir um pouco mais gostar da escola aos miúdos. Este ano nota-se que houve mais apoio para a limpeza, porque nós temos uma escola com uma área muito grande, e é difícil tratar este terreno” (PET3).

Esta entrevistada não se pronunciou acerca da questão de segurança na escola. A este propósito, a PD4 admitiu a presença de alguns problemas, mas com a salvaguarda de que tem vindo a melhorar, admitindo a carência de vigilância, tal como referiu o A2:

“...ultimamente está um bocadinho melhor, o espaço não é muito vigiado, a colocação das câmaras, apesar de não estar em funcionamento, poderá ter dissuadido algumas práticas menos boas, alguns episódios de violência, mas até relacionado com alguns estranhos que

invadiam o espaço, saltam a vedação, e o facto de do lado de fora se verem algumas câmaras, poderá ter sido um elemento dissuasor, e eles agora não têm entrado...” (PD4).

Houve também a confirmação sobre a melhoria da qualidade ambiental, com ênfase no Ecoescolas, referindo o seu contributo para motivar cada vez mais os alunos para sentirem carinho pela escola, resultando em menores estragos, como vidros partidos. Esta entrevistada salientou a existência de uma ligação entre o PEpS e o programa Ecoescolas:

“...quando aderimos, tínhamos no meu projeto de ação, quando eu me candidatei, o tal núcleo ecológico, porque achei que esta escola estava a precisar de melhorar a imagem, a envolvimento, os espaço estavam feios, as árvores estavam grandes, não havia tratamento. Agora já foi tudo limpo várias vezes, os alunos já começaram a plantar, já têm os seus “canteirinhos” (...). Por outro lado, têm existido durante o ano a tentativa de embelezar o espaço, e já tivemos várias exposições ... dos espantalhos, dos moinhos, e as coisas vão sendo feitas, mas ainda não atingimos a qualidade ambiental que queríamos” (PD4).

Em suma, os entrevistados foram unânimes ao considerarem que tem havido uma progressão na melhoria da qualidade ambiental da escola e da segurança, com a salvaguarda que muito há ainda para fazer, em prol destes dois parâmetros.

## **Dimensão Psicossocial**

### **Relações interpessoais na escola/agrupamento**

Quanto ao relacionamento interpessoal, A1, A2 e PD4 consideram que não existam grandes problemas, particularmente com os professores. No entanto, PD4 salvaguardou a existência de alguns problemas, particularmente com uma turma, onde o relacionamento entre os alunos não é dos melhores, sendo este um aspeto a melhorar. No que se refere às relações interpessoais entre professores/alunos, com os assistentes operacionais, parceiros pais e equipa do projeto são positivas, embora haja ainda muito que fazer em prol de um trabalho conjunto mais sólido. Este é um aspeto que pode ser melhorado, de acordo com o PC1, através de uma maior motivação, sensibilização de todos os agentes educativos, formando um leque de professores que possam dar continuidade e que possam colaborar com os objetivos do programa, aspeto corroborado por P2: “...Encontro pessoas com vontade, pessoas que têm capacidade de diálogo, não será o ideal mas acho que está bem...” (P2).

## Educação por pares

No que se refere à educação de pares, a A1 não reconheceu os alunos como líderes, dando como exemplo a falta de ação da associação de estudantes, alegando que quem se candidata para tal cargo são os alunos do 9º ano, o que não é muito viável, atendendo que no ano seguinte se vão embora. Referiu que a interação dos alunos líderes com os seus pares não é das melhores, uma vez que são os alunos do 9º ano sempre a liderar e que os mais novos têm medo de falar. Esta aluna é da opinião que se deve envolver mais os alunos para ajudar a resolver assuntos de saúde, argumentando:

“...porque mais facilmente nós ouvimos um de nós do que ouvimos os superiores, pelo menos comigo é assim, é muito mais fácil ouvir algo que um colega meu me diz e que possa ter experienciado. Um adulto, nós temos sempre a mania que eles nunca estão certos!” (A1).

As opiniões expressas pelo A2 corroboram as da A1, tendo os dois, inclusive, concordado com o facto de se poder aproveitar os alunos líder para trabalhar na área da saúde, uma estratégia eficaz para lhes fazer chegar mais rapidamente a mensagem.

O PC1 também admitiu a inexistência de alunos líderes identificados no agrupamento, alegando que não utiliza alunos empenhados na sua disciplina, para fazer educação por pares, porque os mesmos não têm tempo, “...porque só estão libertos da escola à quarta-feira à tarde e alguns não podem vir porque têm explicação de matemática e de português, e alguns vivem na aldeia”. Admitiu a urgência de educação por pares.

O P2 confirmou o anteriormente dito, afirmando que está a tentar essa formação entre pares no âmbito do programa Ecoescolas. A PET3 perfilhou da mesma opinião, afirmando que é necessário mais tempo para se conseguir essa formação. A PD4 admitiu haver, ainda que em número reduzido, alunos líder positivos identificados no agrupamento. No entanto, esses alunos são aqueles que estão mesmo de saída (9º ano).

Fazendo-se uma síntese, os entrevistados não identificaram propriamente alunos com capacidade de liderança que participam como parceiros e ativistas na promoção da saúde, na preparação e desenvolvimento das atividades do projeto, à exceção de alguns alunos do 9º ano, mas sem grande ênfase. A avaliação instituída do PEPs não permite, explicitamente, descrever o grau de envolvimento dos alunos líderes com os seus pares. Todos foram unânimes ao considerarem a necessidade de uma educação por pares.



## **Dimensão Curricular**

### **Planificação de atividades/práticas**

Com a subcategoria planificação de atividades/práticas pretende-se aferir se o plano de atividades do PEpS indica para cada intervenção, ao nível curricular, os dinamizadores, o público-alvo, os recursos materiais necessários, a avaliação e a calendarização. Além do mais, pretende-se também conhecer a relação existente entre o plano de atividades e os objetivos do projeto, bem como a relação entre as atividades realizadas ou a realizar e as necessidades diagnosticadas aquando da implementação do Projeto.

Tendo em conta o que anteriormente foi dito, no agrupamento D, parece haver concordância por parte dos entrevistados no que respeita à realização de ações que vão de encontro às necessidades, sendo que PD4 considera que a melhor forma de promover a saúde na escola é:

“É motivar, sensibilizar, formar um leque de professores que possam dar continuidade, que possam colaborar, com os objetivos do programa”. (PD4)

Os professores referem também que a EpS deve fazer-se através de um acompanhamento pessoal dos alunos, trabalho complementado por conferências e debates sobre temas específicos. Neste sentido, a articulação com o Parlamento Jovem, neste agrupamento, tem potenciado essa aproximação aos alunos, como refere PET3:

“...os miúdos, por causa de uma atividade que houve no auditório promovida por nós, foi um monólogo sobre a sexualidade, a maneira como a senhora falou da sexualidade, do sexo, dos afetos, de tudo isso, eles gostaram tanto que uns começaram a calar-se, para ouvir, e depois os outros, por arrasto, tiveram também com atenção. E eles foram buscar precisamente isso, como uma ideia para o parlamento. Acharam que a maneira como aquela senhora esteve a falar foi tão boa, que devia haver mais do género, sobre vários assuntos”. (PET3)

Questionados os professores sobre a visão de saúde que a escola tenta transmitir, a maioria diz não ter refletido sobre esta questão, sendo possível concluir que a visão holística da saúde não tem sido difundida neste agrupamento. Como exemplo da indefinição quanto a este ponto, veja-se a resposta de PD4:

“Não tinha refletido sobre esse assunto, mas quando o assunto é mais trabalhado em 2 ou 3 disciplinas, quer-me parecer que não se está a trabalhar a saúde num todo, mas sim a

saúde física, esquecendo a psicológica, a social, parece-me que é muito fragmentada, é só virada para a saúde física”.

Somente P2 verifica que as ações tendem para o incremento dessa visão holística:

“Nós tentamos, e até o programa Ecoescolas, partir sempre disto, quando focamos estas questões ambientais e questões de saúde, nós queremos fazê-los sentir que a sua saúde também depende deles próprios, e acho que é esta ação direta que os fará crescer, e induzi-los num crescimento mais globalizante até, terem noção das dificuldades que eles poderão sentir se não tiverem ações corretas”. (P2)

Também os alunos acreditam que o plano de atividades será realizado, pelo menos nas atividades principais, como destaca A1:

“Todas, todas, todas as atividades se calhar não, mas pelo menos as mais importantes sim, acho que vai ter balanço positivo”.

No entanto A2 refere não conhecer o plano de atividades, desconhecendo também se este se encontra afixado em algum lugar.

Os professores mostram-se satisfeitos com a ação do PEpS no que concerne ao aumento da assertividade dos alunos. Assim, PC1 não duvida que o PEpS tenha contribuído para a assertividade, bem como P2 que considera que “deu uma ajudinha”. Já PET3 exemplifica este aumento da assertividade com um exemplo concreto:

“Acho que sim, e isso notou-se este ano nos miúdos do 5º ano na questão da Lancheira. Nós temos miúdos que já não vão para a fila, trazem a sua maçã, trazem a sua sandes de casa e o seu iogurte, e não vão comer bolos, o que acho que é muito bom”. (PET3)

PD4 esclarece que este benefício do PEpS será efetivo em alguns alunos, sendo que outros levarão mais tempo a atingir este objetivo específico.

Ainda PD4 destaca que o Projeto já trouxe à escola uma visão mais alargada do seu papel enquanto promotora da saúde, prevendo a continuidade de algumas ações:

“A preocupação com a alimentação, se agora nos dissessem este projeto acabou, com certeza que iria haver um grupo de pessoas que se iria preocupar com as atividades no âmbito da higiene, da alimentação, e quero crer, também, que existe um grupo de pessoas que está motivado para vir a trabalhar as outras áreas que estão previstas”. (PD4)

## **Avaliação das atividades**

Quanto à avaliação das atividades desenvolvidas, A2 diz que não se realizam fichas, possivelmente estaria a pensar em fichas de verificação de conhecimentos, já que A1 afirma que, após cada ação:

“É, fazem-nos inquéritos, perguntam-nos o que é que achámos e o que é que pode melhorar para a próxima vez”. (A1)

Já do lado dos professores, somente P2 afirma desconhecer a existência de avaliação no final das ações, sendo que também PET3 não demonstra grande certeza ao responder: “Sim, acho que sim”. PD4 aclara que existe um instrumento de avaliação aplicado no final de cada intervenção: “Sim. Há um inquérito que é passado aos alunos”. (PD4)

### **▪ Síntese Avaliativa**

Tendo em consideração a Grelha de Avaliação (Apêndice F – PEpS D) e a fundamentação da análise das entrevistas acima descrita, a qual suporta a avaliação efetivada consignamos que o PEpS deste Agrupamento de escolas evidenciou algumas das práticas de referência nas dinâmicas de implementação caracterizadas no Referencial de Avaliação. Face aos resultados encontrados considera-se que as dinâmicas evidenciadas ainda não atingiram todos os critérios que elencámos para um “bom” projeto, principalmente ao nível da dimensão organizacional, sub-dimensão “Caracterização da equipa educativa e funções desempenhadas”, em que o critério pertinência não foi ainda alcançado, devido, à falta da constituição uma equipa multidisciplinar, com identificação clara dos seus intervenientes por parte da comunidade educativa e no desenvolvimento de um trabalho de equipa com distribuição de tarefas de acordo com os interesses, motivação e formação específica; na sub-dimensão “Levantamento de recursos” o projeto não efetuou o levantamento adequado e completo dos recursos humanos e pedagógico-didáticos. Na dimensão Ecológica, sub-dimensão “Educação por pares”, o critério existência não é verificado, dado que não houve preocupação com a identificação de alunos com capacidade de liderança para participarem como parceiros e ativistas na promoção da saúde, na preparação e desenvolvimento das atividades do projeto, à exceção de alguns alunos do 9º ano, mas sem grande ênfase. O PEpS não definiu um orçamento global para a consecução da sua

ação tal como seria desejável e apresenta dificuldades na avaliação global do mesmo, não instituindo um referencial e instrumentos de avaliação.

Ressalta-se, no entanto, que o projeto configura a aposta no envolvimento dos parceiros na ação do projeto: “ *Recorri sempre, desde a primeira hora, aos parceiros. E fiz com que os parceiros que são 12, neste momento, pudessem satisfazer as reais necessidades da escola (...) PC1*”, contudo, apresenta dificuldades na formalização destas parcerias.

#### 4.1.5

#### PEpS do Agrupamento de Escolas E

#### Gabinete de Apoio ao Aluno e Família (GAAF)

#### Descrição sucinta do caso

O PEpS do Agrupamento de escolas E abrange uma população estudantil de cerca de 1200 alunos repartidos pelo Ensino Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. Beneficiam de auxílios económicos 60% dos alunos. São oriundos de famílias socialmente desfavorecidas com profissões ligadas sobretudo à agricultura, à pesca, à indústria conserveira e construção civil e apresentam globalmente escolaridade baixa.

Teve a sua génese em 2005, não mantendo a mesma coordenação. Aborda todas as temáticas relacionadas com a educação e promoção da saúde elencadas pela legislação vigente.

#### Dimensão Organizacional

#### Caracterização do contexto – Nível socioeconómico dos alunos

Questionados os professores sobre o nível socioeconómico dos seus alunos, estes fazem referência ao facto de a escola estar colocada no centro de três bairros sociais, sendo atualmente escola TEIP<sup>8</sup>. Vejamos a descrição de P2:

“O nosso agrupamento está situado no meio de 3 bairros sociais, temos 5 escolas no agrupamento, temos a ..., que é a escola sede, temos a ..., a... e essa é que está mesmo no meio de dois dos bairros sociais, temos... que é uma escola pequenina fantástica, e depois temos a ..., que é a única do agrupamento que tem uma escola insular. Depois temos uma, não sei se mais alguma do país tem, acho que já acabou e nós temos cá, temos o ensino mediatizado na ... do 5º e 6º ano, e é muito complicado. Devia acabar de

---

<sup>8</sup> Território Educativo de Intervenção Prioritária

vez, porque nós no 7º ano estamos com 70-80% de insucesso de todos os alunos que vêm de lá, não vêm muitos, vêm 7 a 10 por ano letivo”.

Este professor classifica o nível socioeconómico dos alunos em três patamares: médio-baixo, muito baixo e médio-alto.

P4 destaca o contexto das turmas Cursos de Educação e Formação (CEF), onde leciona e é diretora de turma, para mostrar que a realidade social da escola não é muito favorável:

“A escola fica enquadrada junto a vários bairros sociais, e então, não vou dizer todos, mas a maioria dos alunos, principalmente os de CEF, embora não sejam todos, têm algumas dificuldades económicas e também carências sociais a nível de afetos com a família. Eu sou diretora de turma de uma dessas turmas de CEF, em que são só raparigas, e elas têm uma vivência difícil, muito diferente daquilo que é normal, são famílias muito desestruturadas, complicadas mesmo”.

Quanto às habilitações, PD1 aponta para a escolaridade básica como média de escolaridade dos pais/EE, o que está em concordância com o que diz P2, “abaixo do ensino secundário.”

PC3 não especifica por anos ou ciclos a escolaridade dos pais, mas afirma ser muito baixa. De notar que neste ponto extrapola já para os alunos, dizendo “os próprios miúdos, em termos de ambições, não têm”.

P4 corrobora a opinião dos colegas, classificando o nível de escolaridade dos pais como muito baixo, com casos muito pontuais de habilitações ao nível do ensino superior.

### **Problemas/necessidades relacionados com a saúde/estilos de vida dos alunos**

Nesta subcategoria, começamos por apresentar o ponto de vista dos alunos entrevistados, somente A2 referiu estar interessado em receber formação ou participar em ações sobre consumo de substâncias psicoativas. A1 por seu lado considera-se bastante bem informada, dizendo que age em conformidade com aquilo que aprende. De realçar que esta aluna tem uma visão bastante negativa de alguns dos seus colegas, chegando a afirmar o seguinte:

“Alguns alunos, de cá (...), há palestras e isso tudo, mas há pessoas em que entra a “100 e sai a 1000”, não vale a pena. E a educação também parte de casa, cá na escola não é suficiente. As pessoas em casa, também, têm de ajudar, os pais têm de dar educação aos filhos, e há famílias em que isso não acontece.”

Será interessante notar no discurso de ambos os alunos uma certa saturação das questões de educação sexual. A2 diz: “já estamos fartos de ouvir esse assunto” e A1 explica porque é que não vale a pena insistir mais no tema da sexualidade:

“Eu acho que, tanto para nós como para os professores, sobre a sexualidade estou bem esclarecido. Porque todos os anos, até agora, todos os professores têm esclarecido. Fazem caixas para nós pormos perguntas, depois vem uma enfermeira esclarecer dúvidas”.

Os professores entrevistados foram unânimes ao admitir a existência de vários problemas sociais, possivelmente relacionados com o meio envolvente da escola. P2 destaca que os graves problemas de indisciplina têm vindo a melhorar com o TEIP. No entanto, considera que uma das principais lacunas está mesmo na escola:

“...aqui o nosso grande problema, penso eu, tem a ver com a parte organizacional, tem a ver com a parte de dentro da escola, de como nós somos como organização e de como estamos a funcionar perante a comunidade. Temos que repensar, temos que mudar. Penso que se nós conseguirmos fazer isso, alguns dos problemas que nos estão a dar cabo da cabeça, eles desaparecem por si”.

Na identificação das necessidades, PC3 não tem dúvidas quando afirma que existe “Falta de informação, despreocupação mesmo, desligados, que só acontece aos outros... não é que só aconteça aos outros, eles já têm lá em casa, desde álcool, drogas, drogas então nem se fala!”.

Alguns professores apontam problemas de gestão interna, que implicam um desconhecimento quase geral do PEpS. Assim, P2 refere que foi feito um questionário inicial a toda a comunidade escolar a fim de detetar os problemas/necessidades que o PEpS abordaria. No entanto, a atual coordenadora do projeto desconhece toda e qualquer atividade que tenha sido feita antes da sua chegada:

“Para trás eu não sei nada, no ano passado tínhamos cá um colega que estava com o projeto, mas não vi o projeto, não tive conhecimento. Quando peguei na pasta e pedi o que estava para trás ninguém sabia aonde estava, ninguém sabia nada”

.

Assume que o seu projeto inicial foi feito com base no do TEIP, de forma a tentar perceber o contexto da escola e as possíveis necessidades.

De notar também que P4 identifica o consumo de substâncias psicoativas (spas) como uma área de intervenção prioritária. Já P2 esclarece que a situação pode não ser tão grave como parece:

“Estamos preocupados. Já foi mais grave dentro da escola, nós fizemos no ano passado um inquérito sobre essa temática, era sobre indisciplina mas também estavam lá no meio essas situações. Estava à espera de surgirem situações de alcoolismo e nada, não surgiu nada, surgiu sim de consumo de droga.”

Em conclusão podemos afirmar que a prevenção para o consumo de spas será uma prioridade numa escola com este enquadramento socioeconómico, apoiados também na opinião de A2. No entanto, seria necessário proceder a uma inventariação das necessidades de forma a adequar o projeto desta escola às intenções ministeriais.

### **Interesses dos alunos**

Dentro dos temas abrangidos pelo PEPs, A1 seleciona a alimentação, as DST, a sexualidade, as drogas e o *bullying* como os mais interessantes, afirmando que na escola existem casos de *bullying* identificados. Ao tentar identificar as ações já desenvolvidas pela escola no sentido de abordar estes temas, indica as palestras e os manuais escolares. A2 reforça a sugestão já apresentada de haver ações sobre spas e sobre sexualidade, referindo também que o tema das DST já foi tratado nas aulas de Ciências.

É interessante referir que A1 afirma nunca ter comunicado a um professor o seu interesse em aprender mais sobre substâncias psicoativas. Já A2 desconhece quem procedeu à escolha dos temas a abordar.

Como fica patente nos discursos dos alunos a inventariação das necessidades/interesses dos alunos não deve ter sido convenientemente realizada. O próprio PD1 não consegue saber se a mesma foi realizada ou não, mas admite que, tendo sido feita seria sempre uma responsabilidade dos diretores de turma e dos coordenadores de departamento, que por sua vez comunicariam as suas conclusões ao conselho pedagógico. Significa isto que a equipa do PEPs, que normalmente não integra o Conselho Pedagógico, não teria a informação em primeira instância. O mesmo entrevistado admite que a comunidade escolar desconhece os temas que são tratados pelo PEPs:

“Isso é capaz de ser um problema. Da mesma forma que eu como membro do órgão de gestão, não sei, penso que a maioria das pessoas também não sabe, isso é uma lacuna e terá que ser resolvida”.

A coordenadora do Projeto admite que a inventariação que tentou fazer quando iniciou o projeto tinha em conta as 4 áreas temáticas definidas pelo secretário de estado.

No entanto, não especifica essas áreas. Além do mais, confirma que não foi feito o estudo das competências a desenvolver nos alunos.

Já P2 retrata uma distribuição de funções, em relação aos temas desenvolvidos, que não enquadra o PEPs:

“Os que se estão a desenvolver no PCT foram os conselhos de turma que decidiram, depois o da outra formação, surgiu do levantamento que nós fizemos, em termos de TEIP, em termos do que se achou que era conveniente”.

Quanto a ações desenvolvidas, P2 refere ações de higiene oral, rastreios, sexualidade e violência no namoro. Neste último desenvolveu-se uma ação para os pais e outra para os alunos. De acordo com a opinião dos alunos, somente este último tema foi de encontro aos interesses por eles indicados.

PC3 corrobora os discursos dos professores anteriormente referidos, ao assumir que incumbiu os diretores de turma de aferirem das necessidades dos alunos, tendo a última seleção sido feita por ela. No entanto, não refere os temas que estão a trabalhar.

Por fim P4, na mesma linha que P2, destaca que se apercebeu da ocorrência de ações subordinadas ao tema da higiene oral e da alimentação.

Em síntese, não parece ter havido uma auscultação profunda dos interesses dos alunos e, sendo assim, as ações não vão de encontro aos seus desejos. De destacar que os alunos manifestam interesse em ações e atividades relacionadas com o consumo de spas, os próprios professores consideram essa área prioritária, mas não tem sido desenvolvido trabalho nesse sentido.

### **Levantamento de recursos**

Também no campo do levantamento de recursos humanos necessários ao desenvolvimento do projeto, P2 e PC3 são unânimes na afirmação de que não existiu tal levantamento. PD2 refere que o subdiretor decidiu a escolha da atual coordenadora do projeto, PC3, por ser uma pessoa com perfil adequado:

“Eu lembro-me de o subdiretor ter falado comigo, e de me ter dito, olha uma pessoa boa para isto é a PC3, por ser dinâmica, por ser professora da área de ciências, porque se interessa por isso, porque está muito próxima dos alunos, digamos que isto foi uma análise do currículo conhecido dela. Não sei se pensou noutras pessoas, e sei que não foi feito nenhum concurso na escola para quem quisesse, foi um convite”.



A mesma lacuna de levantamento de recursos existiu na área de recursos pedagógicos. Mais uma vez PC3 e P2 relatam a inexistência de tal levantamento: “Não. Sabe-se assim um bocado ao roque, não é...” (P2). PC3 declara ainda que não foram definidos campos de investimento, acrescentando que todas as áreas necessitam de investimento humano e de materiais porque “está tudo no zero aqui”. P2 corrobora esta avaliação, considerando também que “temos de começar pelo zero, quase”. Neste contexto acrescenta algumas áreas de investimento prioritárias:

“Mas temos de atacar urgentemente a gravidez na adolescência. Ainda agora soube de uma miúda que está grávida, miúda de 11-12 anos. É essencial, parece que não, mas ainda são muitas. Temos aí 4 ou 5 alunas que estão grávidas, e também os consumos, temos de atacar aí, temos de procurar formação para os funcionários e para os professores”.

No que se refere a áreas em que atualmente se investe, PD1 refere:

“Já agora posso dizer que a nível do 1º ciclo e do pré-escolar, agora há o projeto da fruta escolar, subsidiado pela comunidade, mas já há 3 anos que fornecemos a nível do 1º ciclo e pré-escolar, durante 4 dias, fruta, que é considerado um suplemento alimentar. Eles têm no âmbito da ação social escolar um pacotinho de leite, e têm depois um suplemento alimentar, e nós começámos por utilizar fruta, com muito bons resultados. Então temos um fornecedor que entrega a fruta à segunda-feira nas diferentes escolas, o funcionário limpa a fruta, é fruta que se possa comer com casca. Isto é uma medida fora do projeto mas que está a ser seguida”.

Resumindo, são várias as lacunas presentes no projeto, não se identificando com clareza as necessidades de recursos humanos e materiais do agrupamento. Estando identificadas duas áreas – consumos de spas e sexualidade – seria interessante conhecer-se as linhas de investimento. No entanto, estas não estão definidas. De notar que neste campo o PD1 refere a existência de uma atividade bastante interessante na área da alimentação, mas afirma não constar do PEpS.

### **Caracterização da equipa educativa e funções desempenhadas**

O aluno entrevistado no sentido de aferir o conhecimento que possui da equipa que intervém no PEpS identificou somente a coordenadora, mas não sabia identificar o seu cargo. Isto é, sabe que PC3 está envolvida nos projetos de saúde, mas não identifica ninguém como coordenador.

Quanto ao seu próprio papel no âmbito do projeto, refere:

“Eu colaboro, e até que tivemos alguns rastreios aqui na escola e estive a ajudar as enfermeiras que cá vieram”. (A2)

Ao nível dos professores, PD1 faz um retrato da equipa envolvida no PEpS:

“É a PC3, a PC3 e a PC3. Depois ela relaciona-se muito com o setor de saúde. Sempre que há um problema, os técnicos de saúde vêm cá, portanto fazem este acompanhamento. Temos a psicóloga, as duas psicólogas, uma que foi colocada através do TEIP e outra que já tínhamos colocada através do Ministério da Educação, que se relacionaram também muito bem, e que são técnicos que dão uma grande ajuda.”

É recorrente no discurso do Professor Diretor a sugestão de que o TEIP é responsável pelas decisões tomadas, isto é, as decisões de fundo foram tomadas nesse âmbito e não no PEpS, depois a escola responsabilizou um coordenador (PC3), que é apoiado pelos diretores de turma, não havendo formalização de cargos e funções no que concerne ao PEpS. A própria selecionada refere:

“Quando cheguei cá em setembro disseram-me: olha, és a coordenadora do PEpS. (...) Porque acho que não havia mais ninguém. (...) O que eu achei é que como eu sou de ciências, ciências do 3º ciclo, e como sou a única que fiquei cá neste concurso...”.

Já P2 inclui dois membros do Gabinete de Apoio ao Aluno e Família (GAAF) na equipa do PEpS:

“São os técnicos que estão lá, uma assistente social e uma psicóloga, e alguns professores, não tantos quanto desejávamos. Isto no GAAF, que pertence ao mesmo eixo e engloba o PEpS. Temos a PC3, que nós colocámos lá dentro para ter algum peso em termos de visibilidade, que o PEpS nunca tem, se não se conseguir impor, e então foi para tentar dar visibilidade. Depois estou eu, lá dentro também e está a S., a colega do 1º ciclo. Não está mais ninguém.”

Aparentemente temos três entidades a definir e colaborar com o PEpS: o próprio PEpS, o GAAF e o TEIP. P2 aclara esta situação:

“...quando fizemos o projeto TEIP, tivemos que dividir isto por eixos, e criámos os eixos. Fizemos o levantamento dos problemas, criámos 4 eixos prioritários, que foram os nossos 4 eixos de intervenção, e a partir daí tivemos que criar ações que fossem dar resposta a cada um dos problemas. A mediação de conflitos ficou dentro do eixo da indisciplina, e o outro ao lado que é para fazer a ligação com a parte parental, com os pais e EE.”

Este entrevistado acrescenta, ainda, que não existe uma equipa PEpS, estando somente a PC3 a trabalhar esse eixo: “Todo o trabalho que foi feito a nível do PES é do esforço dela, nós demos-lhe um “apoiozito” sempre que precisou, mas o trabalho é dela.”

A própria PC3 quando entrevistada refere que a equipa do PEpS é ela e o GAAP: “que tem uma psicóloga, que é a P., que me ajuda muito, quando pode porque ela também está cheia de trabalho. Está a M. que é a assistente social. Está o P2, e depois tenho a boa vontade dos diretores de turma”.

É interessante notar que P4 não se apercebeu de nenhum tipo de organização ao nível do PEpS, não identificando a professora responsável pelo Projeto.

Na gestão de funções e tarefas, PC3 é clara:

“Eu faço as coisas com a ajuda dos meus alunos, depois quando há uma parte de informática e preciso de ajuda, peço à P., que é a psicóloga, ou peço ao P2. Peço àqueles que estão mais perto e que vejo que me podem ajudar, funciona assim. Quando nós temos atividades e que não consigo, recorro aos meus alunos que são do 9º ano”.

No que diz respeito à supervisão do projeto, P2 e PC3 não estão de acordo, indicando, respetivamente, o TEIP e a Direção Regional de Educação como responsáveis por essa função de acompanhamento do projeto.

### **Objetivos/finalidades e plano de ação do PEpS**

O testemunho de A2, único aluno de quem possuímos respostas neste campo específico, confirma que têm sido feitas algumas ações de promoção da saúde, referindo-se novamente aos rastreios e a uma palestra sobre sexualidade, para alunos do 9.º ano e CEFs, a cargo de uma enfermeira.

O aluno destaca também a importância de manter o projeto em funcionamento, dado tratar-se de uma “escola de adolescentes” que necessitam de esclarecer muitas dúvidas. Refere, também que, na sua opinião, é mais importante haver um acompanhamento dos jovens do que realizar palestras sobre determinados temas. Quanto ao acompanhamento que gostaria que existisse, afirma:

“Há adolescentes e adolescentes, há uns que é muito fácil... (...) há professores que ajudam, há outros que nem tanto. Precisavam de ser mais amigos dos alunos”.

Os professores assumem que o plano do PEpS não é muito “ambicioso” (P2), por isso que os objetivos devem ser alcançados. Todos consideram também que está de

acordo com o Projeto Educativo. Neste campo PC3 aclara as disciplinas que melhor integram as atividades do PEpS:

“[A abordagem dos temas é] transversal, cada conselho de turma decide.(...) ...acaba por ser muito em Área de Projeto, Formação Cívica e Ciências. As outras tentam, no apoio na informática, para produzir algum material...”

Tanto P2 como PC3 escolhem como maior entrave à dinamização do Projeto, a resistência de alguns/muitos professores. Sempre que é necessária ajuda ou intervenção de uma dada disciplina, a maioria mostra-se algo indiferente aos objetivos do PEpS. Neste sentido seria importante que todos tivessem a visão do PD1, que declara:

“A saúde, a segurança, como outras áreas, são importantíssimas para a vida das escolas. Muitas vezes os professores vivem muito fechados na sua “capinha”, na sua sala de aula, e esquecem-se que há outros fatores que têm uma influência extraordinária no dia-a-dia do aluno. São áreas fundamentais, umas com mais visibilidade, outras com menos, mas o importante é que as pessoas saibam... eu há dois dias dizia no conselho pedagógico que, por exemplo um aluno que não se alimente às 8:30 da manhã, às 10 horas de certeza que está inquieto porque tem fome. Não é uma coisa que nós digamos: vamos resolver este problema. O que nós vemos são as consequências, o que nós vemos é a manifestação do problema, porque ele é violento e irrequieto, porque ele é indisciplinado. Mas as causas, é um processo perfeitamente natural, o organismo está necessitado... e esta informação depois tem de ser passada aos pais. Ah, porque ele não tem fome, porque não quer, porque não tem. Se não tem, tem de passar a ter, tem de fazer parte dos hábitos, porque isto é fundamental (...)”

Quanto a dificuldades de dinamização do Projeto, está de acordo com as opiniões dos outros professores, falando de um maior envolvimento das pessoas nos problemas da escola.

### **Orçamento/Financiamento**

Esta subcategoria foi respondida unicamente por PD1, P2 e PC3. Assim, começamos por referir o discurso do PC1, que afirmou ser o projeto financiado pelo orçamento da escola. Acrescenta não sentir necessidade de aumentar a verba destinada ao projeto:

“É assim, não é pelo dinheiro que as coisas não se fazem, a não ser que a PC3 venha para aí com algum programa.... Para já, aquilo que ela tem apresentado é viável.”

P2 confirma a disponibilidade do orçamento da escola para a realização das atividades do PEpS.

Por outro lado, PC3 refere, além do orçamento da escola, a candidatura ao edital da DGIDC, que atribuiu pouco mais de 1.000 euros. Essa verba é considerada adequada até porque o dinheiro que se gasta “é para cópias e pouco mais”.

PC1 declara não haver patrocínios ao projeto por parte de outras entidades, em concordância com PC3. No entanto, P2 refere que por vezes se procede a pedidos e se angaria algum dinheiro junto da comunidade.

Em suma, as respostas dadas pelos participantes foram explícitas ao ponto de se poder afirmar que o PEpS não define um orçamento global. Tendo P2 referido que seria importante existir. A verba complementar atribuída em resultado da candidatura ao edital da DGIDC é ajustada e contribui para cofinanciar o plano de ação do PEpS, mas ninguém esclarece como e onde é que esse dinheiro está a ser gasto.

### **Avaliação global do projeto PEpS**

Com esta subcategoria pretendia-se avaliar o grau de relevância das intervenções realizadas. Neste sentido PD1 afirma:

“Normalmente é feita uma grelha, em que o responsável, neste caso a PC3, entregará no conselho pedagógico... entregará aqui na direção e isso depois será debatido em conselho pedagógico, ouvindo, também, a opinião dos coordenadores de departamento.”

Quanto a essas grelhas PC3, especifica que serão feitas a pedido da Direção Regional de Educação. Através do portal desta entidade terão de preencher grelhas de avaliação específicas para o PEpS.

P2 também declara que não existe uma verdadeira avaliação por parte da direção:

“Pela direção? Não, não são. A PC3 faz um relatório final. Sei também que o anterior coordenador fazia um relatório, que continha as atividades que foram desenvolvidas, porque lho pediam, entregava na direção e ficava algures por ali.”

Acrescentando que esse relatório não chega ao Conselho Pedagógico, nem é do conhecimento dos departamentos.

Quanto ao impacto que as ações têm na mudança de estilos de vida dos alunos:

“Neste momento ainda estamos naquela fase em que precisamos de nos sentar e definirmos bem o que queremos, e a forma de atuar, porque neste momento (...) A PC3 que é uma pessoa dinâmica, interessada e que gosta de fazer as coisas, tentou fazer o melhor que pode. Está a fazer um trabalho bom mas que precisa de ser melhorado, orientado e encaminhado”.

PD1 acrescenta que nos relatórios que o coordenador de projeto deve entregar à direção não se esclarece “obrigatoriamente o grau de satisfação dos eventuais beneficiários”. No entanto, PC3 assume que o relatório final poderá conter esse tipo de informação.

Questionada sobre o impacto, também ela se mostra reticente em atribuir ao PEpS as mudanças possíveis nos alunos, afirmando que essa mudança, a existir, será mais da responsabilidade do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF).

De uma forma geral, apenas o PC3 classifica a avaliação do projeto como formativa, pelo menos é essa a sua intenção ao elaborar e entregar relatórios do trabalho desenvolvido. Nenhum dos intervenientes alude aos objetivos/finalidades do Projeto, talvez porque, como já tornamos claro anteriormente, estes não estejam definidos. Não sabendo os objetivos torna-se complicado avaliar o projeto e ainda mais aferir o seu grau de contribuição para a melhoria da qualidade de vida/saúde dos alunos.

### **Dimensão Comunitária**

#### **Relação do PEpS com a comunidade**

Esta subcategoria previa conhecermos a participação da comunidade nas atividades do Plano de Ação, nomeadamente dos pais/EE, dos professores, dos alunos e dos assistentes operacionais. Simultaneamente procurava, também, conhecer os níveis de concordância dos pais/EE com as ações/intervenções, resultando na avaliação do grau de satisfação de todos os elementos da comunidade educativa relativamente à ação do PEpS.

Neste sentido, A1 e A2 referem a participação de alguns pais/EE nas palestras organizadas no âmbito do Projeto, classificando A1 o envolvimento dos pais como Bom. A2 refere a falta de tempo como justificação para a ausência de alguns pais, inclusive o seu:

“Há pais que sim, o meu EE não pode porque trabalha, e eu moro na ilha, e então é complicado”.

A participação dos pais/EE em qualquer iniciativa da escola é estabelecida sempre através de conselho de turma, já que nesta escola não existe Associação de Pais. Assim, “todas as turmas têm um representante de pais, e sempre que há algum assunto relacionado com os alunos, esses pais estão no conselho de turma. Não estão organizados enquanto associação de pais, mas tem a sua participação na escola a nível dos conselhos de turma.” (PD1)

Quanto à perceção dos pais em relação à ação escolar, PD1 declara:

“Eles são recetivos! Pronto, isto é como tudo, nós não podemos estar a dizer que todos os pais vivem numa relação de amizade com a escola, porque alguns deles, a experiência que tiveram como alunos não foi positiva. Penso que a maioria dos pais continua a acreditar na escola, e quando são convidados a participar, participam ativamente. Nós temos algumas experiências, até no âmbito do TEIP, aquelas oficinas parentais, temos os serões de leitura na biblioteca, que não são bem mensais, mas já fizemos 5 ou 6 ao longo deste ano. Nestes serões há a participação dos alunos, alunos que leem histórias, pais que leem histórias, e eles aderem de forma muito atrativa”.

Para o mesmo entrevistado torna-se difícil perceber o grau de aceitação dos pais face ao Projeto já que o desconhecem. Esse desconhecimento pode advir da desresponsabilização dos pais face à educação dos filhos, assumida também por PD1:

“Eles deixam à escola a responsabilidade de tratar dos filhos. Deixam os filhos na escola, e depois a escola que trate dos filhos!”

P2 também concorda com o total desconhecimento dos pais face ao Projeto. O facto de só uma escola do agrupamento ter Associação de Pais, dificulta a comunicação com estes. No entanto, a representação de EE está assegurada no Conselho Geral. De cada escolha procedeu-se à escolha de alguns representantes que participam nesse mesmo conselho.

De referir ainda que este entrevistado não reconhece o envolvimento de ninguém da comunidade educativa no desenvolvimento do projeto. Já PC3 considera que, quando solicitados, todos participam.

Em discordância com o que afirmou anteriormente, o grau de participação dos pais/EE é avaliado como muito baixo por PC3:

“Fraco. Para tudo o que nós fazemos nós convidamos todos os EE, os dos 1200 alunos, O número máximo de pais que tive foi 30 e pouco”.

Apesar de os mesmos serem formalmente avisados, através de convite, da realização de todas as ações.

Da parte dos alunos PC3 sente a participação deles como empenhada. P4 acrescenta que, algumas atividades “têm mais adesão, outras nem tanto, e provavelmente será por causa do tema”.

*Grosso modo*, não houve qualquer menção por parte dos entrevistados sobre o referencial de avaliação do Projeto e documentos internos (relatórios), que indiquem explicitamente a participação dos elementos da comunidade educativa nas atividades do PEPs. Dos vários agentes educativos, os mais referenciados foram os pais/EE, ainda que num grau muito baixo de participação.

### **Parcerias**

No que respeita a parcerias, PD1 refere que nenhuma está formalizada, havendo alguma colaboração do Centro de Saúde, unicamente:

“No papel não temos nada. Temos o relacionamento muito fácil com o Centro de Saúde.”

Todos os professores entrevistados referem também o Centro de Saúde. Mesmo quando a entrevistadora sugere outras entidades, como o IPJ, a CVP, o Hospital Distrital, etc., somente P2 acredita haver alguma colaboração pontual por parte do IPJ e da farmácia:

“Informalmente já colaboraram. Quando estive naquele ano à frente, não foi bem à frente, foi a tentar fazer alguma coisa, organizei no final do ano uma semana, a suposta semana cultural, e tive cá a farmácia. Eles estão dispostos, sempre que preciso de colaboração eles vêm. Mas formalmente não há nenhum protocolo assinado”.

Já PC3 afirma que a parceria com o Centro de Saúde é formal, existindo também parcerias informais com a Associação de Apoio à Vítima, com o IPJ, o IDT e a APAF. Na análise do discurso de PC3, mantém-se a indefinição quanto a que organismo/projeto dentro deste agrupamento estabelece as parcerias:

“Sim, nós, e quando digo nós digo GAAP, já vimos que a coisa para o ano vai ser mesmo direcionada para a toxicodependência, em termos de tema global”.

Ainda PC3 esclarece o funcionamento dessas parcerias:



“ (...) em ações. Tudo o que precisamos, estão sempre disponíveis. O centro de saúde este ano tem sido incansável”. Caracterizo essas ações como “alargadas”, desde rastreios a toda a comunidade, pais inclusive, desde palestras sobre a alimentação, sobre a higiene oral...”.

Os próprios alunos reconhecem a parceria com o Centro de Saúde, sendo que A1 refere: “Há pouco tempo houve uma atividade em que “medimos” o dióxido de carbono dos pulmões, e medir a tensão, medir o IMC...”

Em suma e atendendo à globalidade das entrevistas, percebe-se que as parcerias estabelecidas, que implicam cedência de materiais e de recursos humanos, são informais, destacando-se a parceria com o Centro de Saúde, identificada por todos os entrevistados. Fica por esclarecer o envolvimento desses parceiros nas atividades do PEpS, já que há sempre a sugestão de que as ações são desenvolvidas sob alçada do GAAPF.

### **Divulgação das atividades**

Esta subcategoria previa dar a conhecer os mecanismos de divulgação do Projeto, bem como a avaliação formativa do processo de divulgação de atividades.

De acordo com a A1, a divulgação é feita através de “Cartazes afixados, e são entregues folhetos aos alunos para depois os pais assinarem se quiserem vir...”, acrescentando a página *Web* da escola.

O parecer do PD1 foi o de que a sensibilização dos alunos para as atividades é feita através de cartazes e desdobráveis, explicando que a página *Web* ainda não é suficientemente usada, porque é algo recente.

P2 refere também os cartazes, mas acrescenta os *blogs* e os convites para os EE/pais. No que diz respeito à comunidade extraescolar, assume nada ter sido feito no sentido de divulgar aí também as atividades. PC3 corrobora todo o discurso de P2, aclarando que só algumas atividades são divulgadas através da Internet.

É interessante destacar o discurso de PD1 em relação à divulgação das atividades:

“Há, e cada vez mais, as pessoas começam a sentir necessidade de divulgar aquilo que fazem de bem na escola. Para já, os pais têm de saber o que é que se passa na escola. Cada vez mais a escola tem de começar a pensar que tudo o que faz tem de divulgar à comunidade. A escola é a continuação da família, em alguns aspetos, e têm de se ganhar a confiança dos encarregados de educação. É importante estar na escola, por tudo aquilo que sabemos, e então como tal, eles têm de saber tudo o que se passa na escola, e até para defesa da própria escola”.

Quanto à avaliação formativa do processo de divulgação, PC3 diz que esta ocorre e que é executada pelo GAAF. P4 desconhece a existência e até a importância desse tipo de avaliação. E PD1, contrariando PC3, declara:

“Isso é um problema de monitorização, que nós nunca fazemos, quer dizer nós lançamos o grito, mas depois não sabemos o eco do grito, não é!”

Em resumo, não são usados muitos meios de divulgação das atividades, destacando especialmente a inexistência de contactos com o exterior. A avaliação formativa da divulgação das atividades também não é realizada.

### **Dimensão Ecológica**

#### **Identificação de ambientes seguros e saudáveis**

Quanto ao clima da escola, quer em termos de segurança quer em termos de qualidade ambiental, A1 afirma sentir-se bem dentro da escola, sente-a como segura e avalia a qualidade ambiental de Boa. No entanto, quando questionada sobre se preservam o espaço físico da escola, declara:

“A maioria de nós não. Há aquelas pessoas que não se importavam de deitar um papel ou uma lata para o chão, mas que não o fazem. Há aquelas que não deitam e que têm cuidado em preservar a escola, e depois há aquelas que se estão “marimbando”...”.

A2 afirma que a escola devia ter mais espaços verdes e não partilha da opinião de A1 no que se refere a segurança:

“Para já acho que não é muito seguro. Já vi várias pessoas que não fazem parte desta escola a entrarem aqui. Normalmente, entram de mochila às costas e passam por alunos, deviam ter mais atenção a isso.”

Quanto à qualidade ambiental, PD1 pede indicadores para fazer essa apreciação. No entanto assume que a escola está um pouco suja. De destacar que esta escola não participa no programa Ecoescolas, mas já participou no PROSEPE<sup>9</sup>:

“Não, não teve continuidade. São coisas começadas por pessoas, que depois saem e levam consigo, ou não levam. O que é certo, é que as coisas morrem quando aquelas pessoas saíram. E muitas vezes as coisas são feitas para cumprir uma imposição legal, se calhar o

---

<sup>9</sup> Projeto de Sensibilização e Educação Florestal da População Escolar

PEpS em determinado momento foi feito para cumprir uma imposição legal, obriga-se temos de fazer! E quando acaba a obrigação, deixa-se, e acho que acontece um bocado isso. Agora eu acho que a escola está um bocado suja, mas isso é um trabalho que nós temos de fazer, temos que fazer todos. Estamos sempre a dizer que há poucos funcionários, o problema não pode ser os poucos funcionários. Nós fizemos há 2 ou 3 dias uma animação de pátio, temos um intervalo grande entre as 10 e as 10:30, foi posta música pela nossa animadora, então os miúdos participaram muito. Cada um depois vê a “coisa” com os olhos que entende, e vi com agrado que assim que chegou às 10:30 a música parou, e imediatamente apareceram 3 funcionários para limpar, coisa que não é muito frequente. Vi com bons olhos, e pensei que quem tinha organizado teve o cuidado que assim que acabasse, proceder logo à limpeza”.

PD1 acredita ser mais importante fazer com que os alunos sintam carinho pela escola, do que executar programas específicos para cada área.

No que diz respeito à segurança da escola sede do agrupamento, classifica-a como segura, apesar do meio em que está inserida. Não deixa no entanto de referir que os alunos são agora muito mais violentos do que há umas décadas.

P2 concorda com A2 ao afirmar que qualquer pessoa pode entrar na escola, não existe controlo. No entanto, ressalva que os alunos se sentem seguros no interior da escola.

No que concerne a qualidade ambiental diz estarem a dar agora os primeiros passos. Não participando no Ecoescolas, o objetivo é fomentar nos alunos o gosto por manter o espaço escolar limpo e agradável, em consonância com o que afirmou PD1. PC3 na qualidade ambiental, refere que o PEpS não está a considerar a área do ambiente, apesar de dever. Questionada sobre o desenvolvimento de ações direcionadas para a sustentabilidade, refere:

“Tentámos batalhar a alimentação, a alimentação saudável, porque os miúdos aqui são muito carenciados, batalhámos muito, em termos de refeitório, (...)”

Em termos de segurança, classifica-a de satisfatória, graças às intervenções do Gabinete de Mediação de Conflitos, integrado noutro eixo do TEIP.

P4 ressalta que o trabalho em prol da melhoria ambiental tem sido feito, apontando a lacuna de colocação de baldes do lixo que ainda persiste, mas para a qual se está a tentar encontrar uma solução. Destaca, a título de exemplo, uma ação desenvolvida no âmbito da Educação Ambiental, “ (...) na semana da Terra, chamou-se todas as turmas da escola para assistirem a um vídeo sobre preservação ambiental na biblioteca. Eu sou professora de Geografia, e tento sempre incutir esses ideais aos alunos”.

O agrupamento é considerado seguro por esta professora, denunciando somente algumas situações pontuais de conflitos.

Em suma, os entrevistados foram unânimes ao considerarem que tem havido um esforço no sentido de reforçar a segurança e a qualidade ambiental, sendo que o controlo de entrada e os caixotes do lixo são apresentados como principais falhas de cada um dos campos referidos.

### Dimensão Psicossocial

Com esta subcategoria aclarou-se mais em pormenor as opiniões de alunos e professores em relação aos relacionamentos interpessoais. Neste sentido, A1 afirmou existirem, no início do ano, várias situações de conflito entre alunos:

“No início do ano, era horrível, porque quase todos os dias havia “pancada”, alguns aqui dentro que chocam e então pronto... mas agora é razoável. Com estas coisas do *bullying* isto agora já está mais calminho, (...)”.

O discurso sugere que a intervenção do Gabinete de Gestão de Conflitos pode ter ajudado a resolver a situação inicial mais caótica.

Às relações de cooperação (aluno-aluno, professor-aluno, professor-parceiros e pais-equipa do PEpS) atribui um nível médio, à semelhança da avaliação feita por A2.

Os professores consideram como bons os níveis de cooperação entre os vários elementos da comunidade educativa. P2 caracterizou o clima de escola, ao nível das relações interpessoais positivamente, argumentando:

“Relações interpessoais, não são más de todo. São até aceitáveis. Já estive em agrupamentos piores. É uma escola onde se trabalha bem e onde é agradável o clima entre as pessoas, no global. Já temos feito até algumas tertúlias, entre funcionários e professores, com o objetivo de criar um ambiente agradável, de promoção, de descontração. Nesse ambiente surgem muitos projetos, surgem muitas conversas que dão azo a projetos interessantes, tentamos fazer isso. Ah, os pais participam ainda nos serões de leitura, que ainda hoje vai haver (...)”.

No entanto destaca a cooperação com os assistentes operacionais, afirmando:

“Eu acho que eles estão a necessitar e querem ser envolvidos nas coisas. Até agora não têm sido, estão colocados de lado, e o ambiente não é bom, a coisa entre eles não está boa. Dou-lhe o exemplo do Gabinete de mediação de conflitos, precisa deles, porque eles é que estão nos intervalos, e também nós na mediação de conflitos. (...). Mas como eu estava a dizer, envolvi as pessoas e expliquei o projeto todo, inclusive a funcionários, e expliquei-lhes os passos todos e a importância deles, e disse-lhes o que precisávamos (...), notei a receptividade deles.”

## **Educação por pares**

No que se refere à educação de pares, não há reconhecimento de líderes dentro da escola por cada um dos alunos entrevistados. A2 refere que ele próprio é um líder dentro do seu grupo de amigos, mas que não abordam questões de saúde:

“Não. Eu acho que, podemos até falar sobre isso, se eu precisar eles também me vão ajudar, e vice-versa. Apoio damos, agora passar informação não”.

A2 afirma espontaneamente que a melhor forma de chegar a um adolescente é por meio de outro adolescente, assumindo a educação por pares como um imperativo. No entanto, não se reconhece a si própria como líder, nem identifica outros alunos que o pudessem ser:

“É que isso também parte da confiança das pessoas. Eu não posso estar a falar com um adolescente meu amigo, se ele não tiver confiança em mim. Ele não me vai ouvir se não confiar em mim, se ele não souber que eu digo a verdade”.

A inexistência de organizações de alunos nesta escola, mais concretamente, de Associação de Estudantes, pode justificar esta falta de liderança nos alunos.

PD1 também parece não identificar alunos-líderes. No entanto, explica a relação que pretendem estabelecer entre liderança e quadro de honra da escola:

“Nós temos ali, à entrada da escola, uns *placards* que afixámos no ano passado, e em que assumimos o compromisso de aumentar anualmente o quadro de valores de excelência, aumentar o número dos potenciais candidatos. São alunos que, não só pelo currículo, mas também pela sua participação e envolvimento com os colegas, e pela sua entreaajuda aos colegas, à escola... líderes, não são. Não têm de ser obrigatoriamente alunos de nível 4 ou de 5. Portanto, é possível aproveitar esses alunos para a “mensagem” passar, é possível e desejável”.

P2 apoia totalmente esta ideia do quadro de excelência, dizendo que essa iniciativa é alargada a todas as escolas do agrupamento e que se pretende recrutar estes alunos para integrarem a equipa do PEpS. Como todos os entrevistados, acredita que a educação por pares é o caminho certo para a promoção da Saúde.

PC3 assume a existência de líderes entre os seus alunos do 9.º ano, à semelhança de P4 que também indica este ano de escolaridade como o mais rico em alunos com capacidade de liderança.

Quanto à participação destes alunos nas atividades do PEpS, PC3 assume ter recorrido bastante aos seus alunos de direção de turma para dinamizar algumas

atividades. Também esta entrevistada assume que, com a participação de alunos no projeto “É mais fácil chegar aos outros”. P4 está em total concordância com PC3 ao afirmar:

“A mensagem é vista de outra forma se for transmitida por alunos, chega mais rapidamente. Inclusive nós tínhamos uma ideia, que acabou por não se concretizar, vai passar para o ano que vem, é sobre o *bullying*. Vão ser os próprios alunos a transmitir aos colegas a informação (...).”

### Dimensão Curricular

#### Planificação de atividades/práticas

Em concordância com o que já foi dito sobre o PEpS no Agrupamento E, não existe uma planificação das atividades de promoção da saúde. Aliás, P2 é bastante claro quando afirma que o Projeto Educativo não contempla ações do PEpS:

“Não temos nada, eu tentei fazer força, até porque a lei diz que tem que estar, mas não foi lá colocado nada. Em termos de projeto educativo foi feito o levantamento, foi entregue ao diretor que depois ultimou o projeto todo, mas no projeto educativo não há nada em específico.”

O mesmo professor alerta para a necessidade urgente de reformular esse mesmo Projeto Educativo de forma a melhor coordenar e desenvolver qualquer ação relacionada com a promoção da saúde.

De qualquer forma, têm sido desenvolvidas mais atividades do que em anos anteriores, devido, possivelmente, ao empenho de alguns professores:

“Agora é que se faz mais, logo no início do ano é que se começou a fazer mais, por causa da Gripe A, nós tínhamos que tomar medidas extra, mas de resto...” (A1)

Já no que se refere à adequação das atividades às necessidades dos alunos, tendo em conta que o diagnóstico não foi realizado ou se desconhecem os seus resultados, a Professora Coordenadora destaca que são tantas as necessidades que seguramente as ações irão de encontro a algumas delas.

No que concerne à mudança de hábitos e estilos de vida que o Projeto já possa ter potenciado, P2 admite que possa ter ocorrido pontualmente, sendo que PD1 afirma não ter dados que lhe permitam verificar essa mesma mudança:

“Apetece-me dizer-lhe que sim, porque acho que sim, mas ainda é cedo, porque se me pergunta que indicadores têm (...). Numa relação normal, mesmo naqueles hábitos enraizados na família, numa relação de confiança entre um adulto e uma criança, há sempre influências, e é preciso conquistá-los, dizer-lhes que o que nós estamos a dizer é importante para eles. Esta confiança é muitas vezes suficiente para mudar hábitos, e é isso que também está a ser feito.” (PD1)

Já PC3 destaca a questão da alimentação como exemplo de práticas de referência fomentadas pelo Projeto e com aceitação por parte dos alunos:

“Se calhar começaram a ver a saúde de outra forma, a achar que podem contribuir para terem a sua saúde. Estou a lembrar-me da alimentação, em que ninguém comia sopa. Agora nós temos um grupo de alunos que come sopa ao almoço, e isso é muito gratificante.”

Também P4 refere a existência de alguns alunos que se mostram interessados em aplicar o que aprendem nas ações desenvolvidas, exemplificando com o consumo de tabaco:

“Falando em tabaco, foi uma das minhas temáticas em Cidadania e Mundo Atual, causas e consequências do tabaco. Tenho alguns alunos da minha direção de turma que já deixaram de fumar, quando viram..., eles sabem, mas uma coisa é ver, outra coisa é saber, e eles viram as consequências e já deixaram mesmo de fumar.” (P4)

Na planificação de atividades a opinião dos alunos deveria sempre ser tomada em conta, mas pelo discurso de A1 percebe-se que essa ligação PEpS-Alunos ainda não está bem implementada:

“Na minha opinião, acho que devia haver mais atividades relacionadas com a saúde, em que os alunos também participassem e fizessem parte do projeto.”

A sugestão de P2 para a promoção da saúde neste agrupamento vai de encontro ao que A1 refere:

“Eu penso que é voltarmos atrás no tempo e utilizarmos a mesma metodologia que foi utilizada há 5 anos atrás, que é envolver as pessoas. Criar uma equipa, para trabalhar e não ser uma equipa de uma pessoa, e motivar.” (P2)

Também no que respeita ao conceito de saúde que a escola pretende promover não parece haver clareza de ideias por parte dos professores. Tanto PD1 como PC3 dizem ser uma visão global de saúde, não esclarecendo o que entendem por global. Já

P2 mostra-se cético em relação à efetiva determinação de um conceito de saúde a promover:

“Eu tenho algumas dúvidas que o agrupamento até agora tenha uma visão para mostrar aos adolescentes, que não sejam as visões parciais de cada professor. Em termos de visão do agrupamento não há!” (P2)

### **Avaliação das atividades**

As atividades desenvolvidas pelo PEpS são avaliadas pelos participantes no final da ação, sendo que o instrumento de avaliação varia de acordo com a atividade:

“Nalgumas atividades temos uma grelha, noutras temos um inquérito de opinião, noutros é pela participação dos alunos na atividade.” (PC3)

Dos restantes professores, somente P2 conhece a forma de avaliação das atividades, referindo-se a uma grelha que passa no final da mesma.

As respostas dos alunos apoiam a de PC3. Assim, A1 refere que costuma dar opinião oralmente e A2 que preencheu um questionário quando foi submetido a uma atividade de rastreio.

Sobre a avaliação, PD1 refere exclusivamente o relatório final de Projeto, entregue ao Conselho Pedagógico, não tendo conhecimento dos instrumentos usados na avaliação de cada atividade.

Resumindo, neste agrupamento existem várias falhas na planificação das atividades, sendo questionável a integração do PEpS no Projeto Educativo e muito difícil a aferição do verdadeiro impacto das ações.

### **▪ Síntese Avaliativa**

Tendo em consideração a Grelha de Avaliação (Apêndice F – PEpS E) e a fundamentação da análise das entrevistas acima descrita, a qual suporta a avaliação efetivada consignamos que o PEpS deste Agrupamento de escolas, evidenciou insuficientes práticas de referência nas dinâmicas de implementação tendo em consideração as consignadas no Referencial de Avaliação. Face aos resultados encontrados considera-se que as dinâmicas desenvolvidas não atingiram a maioria dos critérios que elencámos para um “bom” projeto, principalmente, ao nível da dimensão



organizacional, e respetivas sub-dimensões. Verificámos não ter havido uma auscultação profunda dos interesses dos alunos, facto que não permitiu seriar prioridades no plano de ação estabelecido. A criação de uma equipa multidisciplinar, com identificação clara dos seus intervenientes por parte da comunidade educativa e o desenvolvimento de um trabalho de equipa com distribuição de tarefas de acordo com os interesses, motivação e formação específica com interligação ao Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) e Gabinete de Mediação de Conflitos, seria fundamental. Refira-se a necessidade de definir melhor os planos de ação e a avaliação, de forma a encaminhar o PEpS para o sucesso. A existência de vários eixos criados aquando do TEIP pode ser prejudicial se não estiver bem definida, inviabilizando as ações definidas pelo PEpS. Na dimensão Ecológica, sub-dimensão “Educação por pares”, o critério existência não é verificado, dado que não houve preocupação com a identificação de alunos com capacidade de liderança para participarem como parceiros e ativistas na promoção da saúde, na preparação e desenvolvimento das atividades do projeto. O PEpS não definiu um orçamento global para a consecução da sua ação tal como seria desejável e apresenta dificuldades na avaliação global do mesmo, não instituindo um referencial e instrumentos de avaliação. Por fim, o envolvimento dos parceiros e pais deve ser potenciado, mas principalmente o dos próprios professores e alunos, que parecem, todavia, alheios ao Projeto.

Ressalta-se, no entanto, que o projeto configura o seu exercício no GAAF, o qual patenteou uma ação interventiva e fundamental no apoio aos adolescentes do Agrupamento.

## **4.2 Reflexões finais sobre a avaliação dos PEpS**

Apresenta-se em seguida uma reflexão global resultante da análise a cada um dos cinco PEpS procedendo-se sempre que possível a comparação, gerando informação considerada pertinente no processo de implementação/desenvolvimento de um projeto desta natureza. Os resultados que se apresentam são abonatórios do reconhecimento da escola como fonte de informação em saúde e do seu impacto na formação dos jovens. Reconhecem-se, assim, práticas de referência que promovem a efetividade dos PEpS em contexto escolar.

Uma das principais características do Agrupamento A é a elevada participação de alunos nas atividades desenvolvidas ao abrigo do PEpS, bem como o forte envolvimento dos professores. Todos se sentem satisfeitos com o trabalho desenvolvido até agora, já

que aqui se ouvem os alunos para determinar as suas necessidades e realizar atividades que vão ao encontro das suas necessidades. Aliás, essa auscultação parece ser permanente e destinada a toda a comunidade escolar, havendo um caso de uma atividade sobre Acidente Vascular Cerebral realizada a pedido de assistentes operacionais. É interessante destacar que os próprios alunos se consideram membros da equipa do PEpS.

O facto de terem construído um Gabinete do Aluno permite dispor de um espaço intimista onde os professores podem desempenhar aquele que consideram o seu maior papel enquanto promotores de saúde, o de conselheiros.

A boa comunicação e articulação com a comunidade educativa e com os parceiros permitiu que a não inventariação de recursos necessários não se tornasse um problema grave, já que, sempre que se realiza uma atividade se conseguem alocar os recursos necessários, dada a boa vontade e motivação de todos. No entanto, os recursos humanos deveriam possuir formação específica.

A equipa do PEpS é bastante autónoma face à direção, tem as funções claramente definidas, reúne no início do ano letivo, formalmente, e em vários outros momentos. As tarefas são distribuídas de acordo com os gostos e competências de cada um, incluindo alunos, sendo esta uma das principais razões para que se realize um número tão elevado de atividades tão diversas.

Apesar de em todos os entrevistados se notar um elevado grau de satisfação face ao Projeto, seria interessante formalizar a avaliação do mesmo, através da elaboração de um conjunto de objetivos, critérios e instrumentos de avaliação. Sendo praticamente um agrupamento modelo, essa formalização poderia ser útil à implementação do PEpS noutros agrupamentos mais problemáticos.

Como a qualidade ambiental é um dos poucos problemas apontados pelos entrevistados, o PEpS poderia também ser mais ativo na promoção do Ambiente, aproveitando a boa aceitação por parte de toda a comunidade educativa e uma boa rede de divulgação.

No Agrupamento B, caracterizado por um nível socioeconómico e cultural tendencialmente baixo, as preocupações dos alunos dirigem-se para a alimentação, a higiene e a educação sexual, sendo de referir também a educação para os afetos. Devido ao nível de desestruturação das famílias, a escola desempenha aqui um papel crucial de educador e os alunos sentem-se satisfeitos com as áreas de intervenção até agora selecionadas.

Uma das maiores dificuldades deste agrupamento consiste na mobilidade dos professores, isto é, a equipa do PEpS, constituída essencialmente pela Coordenadora, que não está nos quadros da escola, o que pode impedir a obtenção de objetivos a longo prazo. Em relação a este problema específico, acreditamos que a construção de bons instrumentos de planificação, a elaboração de critérios e instrumentos de avaliação do projeto e a recolha e posterior divulgação das necessidades permitirá que o projeto seja desenvolvido ao longo do tempo, independentemente dos docentes envolvidos.

De destacar também a existência de uma equipa para a Educação Sexual, que integra alguns membros do PEpS, e que investiu em recursos didáticos, aumentando o espólio da Biblioteca, através da verba atribuída pela DGIDC. Dado que esta equipa está formada, seria interessante alargar o seu âmbito de ação, passando a ser esta a equipa do PEpS. Deste modo, seria talvez possível constituir um grupo de trabalho alargado, com funções definidas e mais interventivo.

À semelhança do Agrupamento D, também o B necessita de trabalhar mais a intervenção dos alunos, dos assistentes operacionais e dos pais, passando a considerá-los também dinamizadores e não só recetores passivos das atividades desenvolvidas. Para isso, pode contar com o elevado grau de interesse da Associação de Pais. No que se refere aos alunos, dever-se-ia promover a existência de Associação de Estudantes que permitisse uma efetiva educação por pares, algo praticamente inexistente num agrupamento em que ninguém identifica líderes.

Um ponto forte do PEpS neste agrupamento consiste no elevado nível das relações interpessoais, que se reflete no bom clima de escola evidenciado. Outro ponto forte do PEpS é a sua avaliação. Esta é formativa e é levada a cabo através da execução de um relatório final, com objetivos específicos previamente definidos e que permite aferir o grau de satisfação dos participantes, bem como as competências adquiridas por estes. Estas conclusões são possíveis dado que também se procede à elaboração de inquéritos, e posterior tratamento estatístico, após cada atividade realizada.

Como último ponto a destacar neste agrupamento, realça-se que têm sido realizadas palestras, exposições e conferências. Tanto os alunos como os professores avaliam como mais efetivas, atividades mais dinâmicas e lúdicas.

No agrupamento C o levantamento de necessidades foi levado a cabo, juntamente com os alunos, envolvendo a Câmara Municipal, o que justifica em grande medida o facto de os alunos estarem satisfeitos com as ações desenvolvidas até ao momento. O empenho da coordenadora em esclarecer todas as dúvidas dos alunos e a sua clareza nesses mesmos esclarecimentos é mais um motivo de satisfação por parte dos alunos.

Aliás, a classificação como Escola Promotora da Saúde demonstra só por si o empenho deste agrupamento nas áreas de intervenção do PEpS.

As preocupações dos professores, e as respetivas ações do PEpS, têm estado muito centradas na alimentação, mas os alunos destacam a importância de abordar de forma mais sistemática as questões da sexualidade, dado que muitos deles se encontram em fase de iniciar a sua vida sexual.

À semelhança do que já se verificou noutros agrupamentos, também aqui existe a necessidade de formar uma equipa fixa para o Projeto, já que a viabilidade das ações ainda decorre da boa vontade dos docentes, com especial destaque para os Diretores de Turma. Também as necessidades formativas são apontadas como uma lacuna.

Os alunos estão razoavelmente envolvidos no Projeto, sendo que a gestão dos recursos desportivos ao dispor é feita pelos próprios. A responsabilidade e empenho assim demonstrados devem ser potenciados noutras áreas de promoção de saúde, nomeadamente identificando os alunos líderes, que possam mais ativamente efetuar a educação por pares.

Como uma das possíveis razões para a realização de poucas ações é a falta de verba, sugerimos que as parcerias sejam formalizadas e que se obtenha o número máximo possível de parceiros. Muitas vezes, como ficou visível noutros agrupamentos, as ações realizam-se sem ser necessários recursos financeiros, mas sim através da iniciativa dos próprios promotores e dos parceiros. Aqui volta a ser importante ressaltar que o trabalho de alunos e docentes pode ser uma forma de realizar mais com menos.

No que se refere à avaliação, sugere-se o enriquecimento dos critérios e instrumentos de avaliação, de forma a permitir aferir o grau de satisfação dos participantes, bem como a aquisição de competências-chave na área da saúde.

Outra recomendação diz respeito a uma maior divulgação do Projeto e das ações junto da Associação de Pais, que já foi bastante mais interventiva do que atualmente. Também a aferição das necessidades dos assistentes operacionais e mesmo dos docentes poderá causar automaticamente um maior interesse no PEpS e, consequentemente, uma participação mais ativa.

Por fim, é de referir que este agrupamento tem optado pela organização de palestras e conferências, sendo que um acompanhamento mais informal e sistemático é sempre preferível. Neste sentido, aproveitamos os trabalhos desenvolvido por outros agrupamentos para sugerir a criação de um Gabinete de Apoio ao Aluno, onde professores e alunos se possam encontrar, de forma descontraída, para “desabafar”,

para relatar algum problema, para procurar ajuda específica, enfim, para resolver os problemas pontuais de todo e qualquer aluno, no que concerne à área da saúde.

O Agrupamento D assume à partida que o principal objetivo da escola em geral, e do PEpS em particular, é tornar os alunos cidadãos mais aptos e mais competentes, mas num agrupamento onde o nível socioeconómico é bastante heterogéneo tem sido difícil implementar ações muito concretas. Houve sim a preocupação com a higiene oral, através da distribuição de cheques dentista, mas o pouco interesse dos pais levou a que essa ação não tenha tido o efeito desejado. Aliás, a pouca participação dos pais/encarregados de educação é talvez um dos maiores problemas deste agrupamento, sendo que deveriam ter como objetivo principal alargar essa intervenção.

Outra das consequências da inoperância de pais e também dos alunos, que pouco intervêm no projeto, é a incapacidade de levar avante determinados subprojectos, como o destinado à Educação Sexual. Apontado também como razão para as dificuldades de promoção de uma vida sexual saudável foi o facto de os docentes não possuírem formação específica nessa área.

Denotando uma boa ligação à comunidade que se consagra em parcerias informais o PEpS deve ter como um dos objetivos primordiais fomentar uma maior articulação com os parceiros. Uma boa definição de um plano inicial pode permitir aos responsáveis pelo PEpS angariarem mais contribuições por parte de entidades como o Centro de Saúde.

É de realçar que tem sido feito algum investimento em relação à alimentação e à educação sexual, no que concerne à aquisição de recursos documentais para a Biblioteca.

A pouca estruturação do Projeto nota-se em praticamente todos os campos em análise, não existindo, por exemplo, definição de tarefas e sendo a avaliação feita através de um relatório final, que dificilmente permite aferir da obtenção dos objetivos iniciais.

Como exemplo de boas práticas, refira-se a articulação com o projeto Eco-Escolas, que tem permitido algumas melhorias em termos de qualidade ambiental. No entanto, reforçamos mais uma vez a necessidade de envolver os alunos mais ativamente em todos os projetos, já que a educação por pares é sempre vantajosa, mas nesta escola está pouco assumida.

Em conclusão, será necessário envolver o máximo de pessoas no PEpS, através de campanhas de sensibilização para o próprio projeto, por exemplo, junto de toda a comunidade educativa, bem como junto dos parceiros já existentes e de outros potenciais. Também é necessário proceder a uma planificação de atividades realista, isto é, passível de ser cumprida.

O agrupamento E encontra-se numa situação muito específica. Rodeado de bairros sociais, é uma escola TEIP que tem de lidar com vários tipos de problemas sociais. A implementação do sistema TEIP, a criação do Gabinete de Gestão de Conflitos e a intervenção ativa e pertinente do GAAF demonstram a gravidade desses mesmos problemas.

A ação do PEpS e de qualquer outro projeto implementado neste agrupamento normalmente não perdura no tempo. A razão para esse abandono prende-se, segundo os professores, com a mobilidade a que o Ministério da Educação “obriga”.

No entanto, apesar dos entraves apresentados, já se têm dinamizado mais ações do que o normal, o que pode refletir o empenho da coordenadora do PEpS, bem como a colaboração ativa de outros docentes.

Como os próprios docentes afirmam, está praticamente tudo por fazer neste agrupamento. O levantamento de necessidades, por exemplo, permitiria articular as ações com os interesses dos alunos, levando a uma maior participação destes. Aliás, a falta de motivação de alunos, pais/encarregados de educação e mesmo dos docentes será o maior entrave à boa execução do PEpS, devendo portanto tornar-se o principal foco de atenção de todos. A importância dessa intervenção ficou clara para todos aquando da realização de uma conferência sobre violência no namoro. Aí realizou-se uma ação para alunos e outra para pais/encarregados de educação, tendo a adesão sido superior ao normal.

De realçar também que a maior parte dos problemas derivam da falta de organização da escola. Ao tornar-se TEIP, várias áreas melhoraram, nomeadamente os conflitos e violência entre alunos, no entanto, em relação ao PEpS propriamente dito, não parece haver qualquer tipo de organização, sendo que o plano agora em vigor foi feito com base no TEIP.

As linhas de investimento, o plano de ação e as necessidades não estão definidas, devendo ser estes os primeiros passos a dar nos próximos anos letivos. A gestão de recursos humanos também tem de ser reformulada, sendo que numa escola com estas características apostaríamos por uma maior intervenção da direção, apoiada por docentes com funções claramente definidas.

Também a avaliação do projeto, do seu impacto na comunidade educativa, tem de ser formulada. O relatório final que atualmente se elabora não refere a obtenção de objetivos, talvez porque esses mesmos objetivos não estão definidos. Como ponto positivo no que concerne à avaliação, refira-se que atualmente se fazem questionários aos alunos e aos pais, após as ações.

Quando os problemas estruturais estiverem resolvidos, nomeadamente definição de equipa, de objetivos, de avaliação, etc., é necessário também reforçar a ligação com o exterior. A não existência de Associação de Pais dificulta a comunicação com os encarregados de educação, no entanto, a escola poderá abrir as portas através de outros mecanismos, como os Conselhos de Turma ou mesmo os parceiros. Seguramente existirão empresas e entidades ao redor deste agrupamento que poderão colaborar mais sistematicamente com a escola de forma a promover a saúde junto dos alunos.

Deverão também potenciar os meios de divulgação, porque só através do conhecimento do que se realiza se poderá potenciar a participação de todos. A utilização de alunos na divulgação será um dos caminhos para os envolver mais ativamente no Projeto.

Por fim, um agrupamento que, devido ao TEIP, está organizado por eixos poderá partir desses eixos para dinamizar mais ações do PEPs, em articulação com o GAAP e demais gabinetes já presentes.

Sintetiza-se no quadro 15 os principais aspetos da análise realizada aos PEPs, já descrita, nas várias dimensões. Estes nortearam a elaboração do capítulo V “Práticas de referência em PEPs - Guião de implementação em meio escolar”. Utilizou-se a notação “✓” e “✗”, correspondente, respetivamente, ao alcance ou não dos indicadores determinados no Referencial de Avaliação, para cada uma das sub-dimensões em estudo.

**Quadro 15 -Síntese da avaliação dos PEpS/Apresentação da prática de referência dominante**

	Sub-dimensões de análise	PEpS				
		A	B	C	D	E
Dimensão Organizacional	<b>1. Caracterização do contexto sociocultural de vivência dos alunos</b>	✓	✓	✓	✓	✓
	<b>2.Situação de partida</b> <b>2.1.</b> Identificação de problemas/necessidades relacionados com a saúde/estilos de vida dos alunos	✓	✓	✓	✓	✓
	<b>2.2.</b> Identificação de interesses dos alunos	✓	✗	✓	✗	✗
	<b>2.3.</b> Levantamento de recursos	✓	✓	✓	✓	✗
	<b>3. Caracterização da equipa educativa e funções desempenhadas</b>	✓	✗	✗	✗	✗
	<b>4. Decisões estratégicas</b> <b>4.1.</b> Objetivos/finalidades e Plano de Ação do PEpS	✓	✓	✓	✓	✓
	<b>4.2.</b> Orçamento	✗	✗	✗	✗	✗
	<b>5. Avaliação global do projeto PEpS</b>	✓	✓	✓	✓	✗
Dimensão Comunitária	<b>1. Relação do PEpS com a comunidade.</b>	✓	✗	✗	✓	✗
	<b>2. Parcerias</b>	✓	✗	✓	✓	✗
	<b>3.Divulgação das atividades</b>	✓	✓	✓	✓	✓
Dimensão Ecológica	<b>1. Identificação de ambientes seguros e saudáveis</b>	✓	✓	✓	✓	✗
Dimensão Psicossocial	<b>1. Relações interpessoais na escola/agrupamento</b>	✓	✓	✓	✓	✓
	<b>2. Educação por pares</b>	✓	✓	✓	✗	✗
Dimensão Curricular	<b>1. Planificação de atividades/ práticas</b>	✓	✓	✓	✓	✗
	<b>2. Avaliação das atividades</b>	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Prática de referência dominante</b>		<b>Liderança e coesão</b>	<b>Relações interpessoais</b>	<b>Educação pelos pares</b>	<b>Ligação à comunidade – parcerias informais</b>	<b>Gabinete de Apoio ao Aluno e Família</b>



## **PARTE IV - CONCLUSÃO**



## **Capítulo V - “Práticas de referência em PEpS – Guião de implementação em meio escolar”**

O capítulo que aqui se apresenta resulta do cruzamento da segunda parte, referencial teórico e de alguns dos resultados apresentados na componente empírica do estudo. A revisão da literatura, subordinada ao tema geral “Escola, Saúde e Sociedade” comporta alguns dos aspetos considerados essenciais à conceção do guião aqui gizado. Da análise das informações recolhidas através das técnicas anteriormente descritas e principalmente das entrevistas encontraram-se, tendo em consideração fatores contextuais e os princípios de uma EPS, práticas de referência em PEpS, esboçando algumas das características já descritas no ponto 2.2.4. Assim, o presente capítulo constitui-se como uma das vertentes de utilização dos resultados do estudo. Para além da utilização teórica, que normalmente decorre deste tipo de investigações, concretiza-se ainda a sua utilização numa vertente pragmática (Bardin, 2004), com a apresentação do guião que pretende dar resposta à terceira questão de investigação.

Entendemos o presente capítulo, não só como parte integrante deste mesmo trabalho mas também, como documento que se pode vir a constituir de forma autónoma. Os cuidados tidos na sua elaboração visam a possibilidade do mesmo poder ser facultado, por exemplo, a todas as escolas/agrupamentos, de forma a constituir-se como catalisador de mudança e/ou criação de PEpS nas escolas/agrupamentos portuguesas.

### **5.1 Práticas de referência em PEpS – Guião de implementação em meio escolar**

A proposta de linhas orientadoras para a implementação de PEpS eficazes nas escolas portuguesas, que aqui se materializa, pretende dar resposta à terceira questão de investigação. Decorre da reflexão sobre os resultados evidenciados, da revisão da literatura efetuada, de outros estudos e de vivências pessoais, assentando no pressuposto fundamental de que a escola/agrupamento deve assumir-se como EPS (IUHPE, 2009; Loureiro, 2000a, 2004a; ME, 2009; Navarro, 1999). Neste sentido, faz-se apelo a uma reflexão interna que envolva todos os atores educativos, incluindo os encarregados de educação. Esta deve contribuir para a definição da escola/agrupamento que se quer em termos de valores, princípios, finalidades, objetivos, estratégias de ação, prioridades institucionais e conduta no campo da EpS, quer ao nível da prevenção, quer da promoção da saúde. Deve, ainda, analisar as possíveis interfaces do projeto com outros, nomeadamente, o projeto ambiental Ecoescolas, o Plano Nacional de Leitura e o projeto Desporto Escolar, visando potenciar o fortalecimento desse contexto.

O processo de reflexão sugerido, liderado pelo órgão de gestão, ou alguém indicado por este, deverá ser empreendido, como foi já referido, com elementos dos diversos níveis hierárquicos da escola/agrupamento, independentemente da sua função, com elementos da Associação de Pais e da Associação de Estudantes, tendo por base uma demonstração fundamentada das vantagens de implementação do PEpS, tanto para a escola/agrupamento, como para a comunidade.

Após este processo de reflexão surge a necessidade de reunir elementos, que se identifiquem com os propósitos do PEpS, dispostos a formar uma primeira equipa de trabalho. A formação de uma equipa de trabalho multidisciplinar, alargada a todos os setores da escola/agrupamento e com a participação de professores, funcionários, alunos, pais/encarregados de educação e subdividida em subequipas de acordo com as áreas temáticas a trabalhar é recomendada por vários motivos. Para além de propiciar uma discussão coletiva das bases do projeto, a partir da visão de pessoas que conhecem o dia a dia da escola/agrupamento, proporciona a construção de uma proposta conjunta, o que poderá garantir uma aceitação mais rápida no seio dos diversos setores da instituição. Recomenda-se, ainda, a integração na equipa de um membro da direção, funcionando como incentivo ou reafirmação do compromisso da escola/agrupamento face à ação do projeto.

O coordenador, um docente com reconhecido nível de liderança, deve ter a capacidade de: gerir conflitos; promover dinâmicas; difundir informação; mobilizar todos

os atores escolares em torno do projeto; promover a negociação de interesses; obter consensos; partilhar experiências e potenciar sinergias para a participação e empenho de todos os atores da equipa educativa no sentido de corresponsabilização pela obra coletiva. Além de incumbido de orientar a equipa e supervisionar a ação do projeto, o coordenador, deve promover reuniões e representar o PEpS, concedendo a cada um dos elementos da equipa a autonomia necessária para o desempenho das suas funções, as quais devem ser atribuídas tendo em conta a área de interesse, competência e motivação.

Em suma, consideramos que, atendendo às características específicas de cada contexto, a implementação da EpS deve ser equacionada em projeto de índole global, preciso e exequível, delineado a partir do PE<sup>10</sup> e concretizado nos PCT, com duração definida que encaramos como ideal reportada a cinco anos, equipa educativa bem estruturada e forte liderança. Requer uma avaliação periódica quer em termos de qualidade, quer em termos de impacto do programa. O PEpS só alcançará os seus objetivos, e será bem-sucedido, se for assumido por toda a comunidade educativa e esteja em sintonia com a missão e valores da escola/agrupamento. É fundamental, o envolvimento dos colaboradores, a começar pelo órgão de gestão, para que todos se sintam integrados e responsáveis no processo de obtenção de um desenvolvimento sustentado da comunidade no que concerne a competências pessoais e sociais visando o *empowerment*.

Não é possível elaborar um “guia” que se apresente como um “manual de instruções” ou de “receitas”, que defina com precisão exata a forma de implementar e manter um PEpS, garantindo logo à partida sucesso efetivo. O processo de elaboração de um programa de EpS depende muito da identidade cultural de cada escola/agrupamento, da sua área de implementação, da sua visão estratégica e forma de atuação. Não se pode pois sugerir apenas um modelo único, mas sim um conjunto de recomendações, ou orientação para um caminho a percorrer.

---

<sup>10</sup> “Documento de caráter pedagógico que elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação, concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa” (Costa, 1992, p. 10).

Baseando-nos nos pressupostos anteriormente apresentados é possível identificar práticas consideradas de referência que, pelas suas características “ideais” face a um determinado contexto, sustentam o desenvolvimento eficaz de um PEpS, nas cinco dimensões que as EPS privilegiam e que preconizamos (IUHPE, 2009; Navarro, 1999).

Nesse sentido, enumeramos alguns passos que vão, estamos em crer, ajudar a definir o trajeto para a implementação ou (re)definição desses programas/projetos.

### **5.1.1 A construção do PEpS**

A construção de um PEpS constitui-se como um processo de alguma forma complexo e moroso que deverá envolver um conjunto de procedimentos que definam um modo próprio de atuação dos atores educativos, pressupondo que a própria população destinatária possa também ser envolvida como sujeitos ativos, dando sentido e estruturação a um método faseado, orientado e fundamentado na reflexão-ação, para temas de EpS, cidadania e desenvolvimento sustentável.

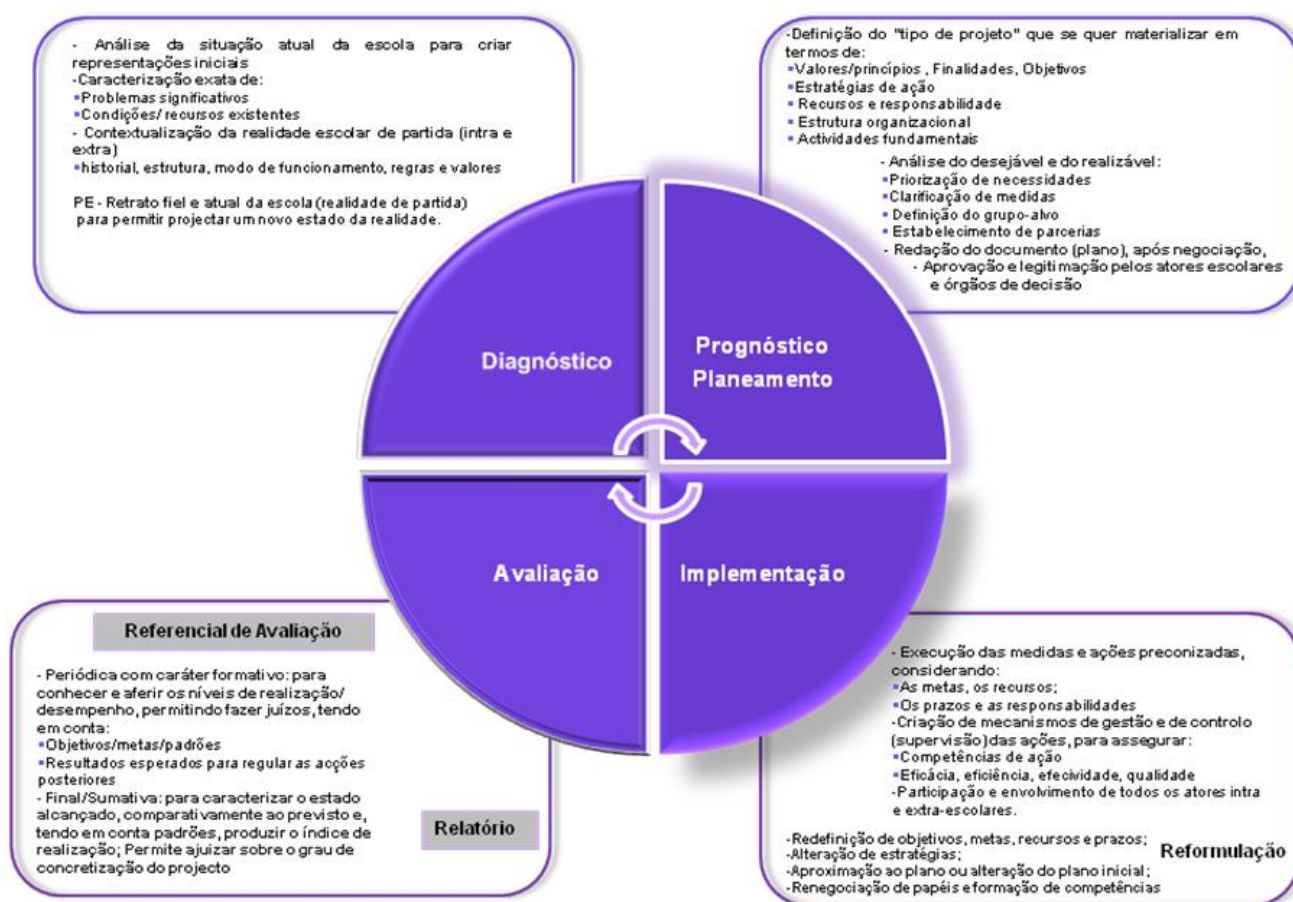
Um PEpS desenvolve-se num determinado quadro contextual, prescritivo e normativo a partir da identificação de problemas e/ou necessidades, propondo objetivos, planeando a organização de ações no tempo e mobilizando recursos e estratégias. Pelo facto de se constituir como um dos projetos estruturantes da escola/agrupamento deve ser sustentável e ter a capacidade de proporcionar benefícios num prolongado período de tempo, os quais possam perdurar e que, mesmo na sua ausência possam perpetuar os seus efeitos.

Assente na *metodologia de projeto* (Barroso, 1992; Costa, 2007; GTES, 2007; Guerra, 1994; Mendonça, 2002), a sua ação fundamenta-se na lógica de resolução de problemas relacionados com a formação integral dos alunos. Caracteriza-se por movimentos sucessivos de vai-e-vem entre o que foi planeado e o que está a ser desencadeado. Assenta num trabalho de equipa (subdividida em subequipas, de acordo com as áreas temáticas estabelecidas), visando intervenções efetivas junto de crianças e adolescentes, com produção coletiva de decisões e atuações que exigem a análise e a aprovação de toda a comunidade educativa. Assume características fundamentais:

- É uma atividade intencional, em que se definem objetivos claros e exequíveis, formulados pelos seus intervenientes que dão sentido às várias atividades;
- Pressupõe iniciativa e autonomia daqueles que o realizam, os quais se tornam responsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo das sucessivas fase de desenvolvimento;

- A autenticidade, ao focar problemas num determinado contexto, apela à originalidade na resolução dos mesmos;
- Envolve complexidade e incerteza, dado que, as tarefas para a resolução dos problemas são complexas, como tal, precisam de ser “projetadas”;
- Tem carácter prolongado e faseado, “exigindo” um período de tempo para a consecução das várias fases, desde a formulação do objetivo principal, até à avaliação e apresentação de resultados.

O processo abrange cinco dimensões que, apoiadas em metodologias ativas e participativas podem dar um enorme contributo para a construção progressiva de uma escola/agrupamento verdadeiramente promotor de saúde: a dimensão organizacional; a dimensão curricular; a dimensão psicossocial; a dimensão comunitária; a dimensão ecológica. Contempla quatro etapas fundamentais: *Diagnóstico*; *Prognóstico/Planeamento*; *Implementação* e *Avaliação*, esquematizadas na figura 3, e que passamos a descrever. Em cada uma delas estão assinaladas a negrito as práticas de referência que se constituem como preceitos na construção do PEPs.



**Figura 5 - Um esquema para a construção de um PEPs**

#### 5.1.1.1 O Diagnóstico

É a etapa fundamental na organização de um PEpS, uma vez que terá influência na sua concretização. Caracteriza-se pela construção de representações mentais sobre o estado atual da realidade escolar. O diagnóstico é um processo complexo que deve ser realizado cuidadosamente, com recurso a métodos de pesquisa (observação, inquérito, análise documental, conhecimento factual) que permitam recolher informações pertinentes e que possibilitam a caracterização da situação de partida, relativamente aos estilos de vida, estado de saúde e competências para a vida (Magrulkar *et al.*, 2001; Zabala & Arnau, 2007) que os alunos e outros elementos da comunidade escolar apresentam.

Com o diagnóstico deve obter-se uma caracterização rigorosa e exaustiva da realidade escolar presente (situação de partida), indicando as necessidades/problemas relacionados com a saúde/estilos de vida dos alunos, como já se referiu, encontrando, também, os principais constrangimentos e as condições que, à partida, podem constituir-se como favoráveis à ação do projeto. Um adequado diagnóstico permite tomar consciência da situação e mobilizar todos os envolvidos para a modificar. **O diagnóstico em saúde deve ser efetuado anualmente para se ter uma informação real da situação. A informação obtida no diagnóstico orientará o projeto, consignando-o no Plano de Ação, visando o fortalecimento do contexto, a prevenção e a capacitação dos alunos. Este deve observar coerência entre as necessidades/problemas diagnosticados e os objetivos das ações a planear para resolução dos mesmos** (Capucha, 2008; Costa, 2007; Frías & Palomino, 2000; Hernando, 2009; Loureiro, 2000a, 2004a).

O diagnóstico deve ser efetuado a partir das informações recolhidas de várias fontes (documentos, testemunhos), envolvendo, por isso, a participação de vários intervenientes para ser construída uma visão consensual da realidade escolar, tendo em consideração as diversas perceções. Exige, pois, procedimentos metodológicos para o levantamento das necessidades/problemas e interesses dos alunos, caracterizando exaustivamente a situação inicial, no sentido de tomar consciência do real “estado das coisas”. Realça-se que devem ser destacados os aspetos em relação aos quais havia apenas um conhecimento superficial.

Para se proceder a um adequado processo de diagnóstico é necessário, entre outros aspetos, constituir uma ou várias equipas, que deverão integrar alunos, assistentes operacionais e professores, preferencialmente diretores de turma, para



fazerem o levantamento e a caracterização das situações e dos problemas, nos domínios já referidos. A identificação de necessidades surge como um processo de deteção de insuficiências, e de condições necessárias para alterar o estado de coisas. Os alunos, principais destinatários do PEpS, professores, funcionários, as famílias e outras entidades da comunidade podem, por exemplo, revelar necessidades de intervenção em termos de “hábitos alimentares, atividade física, primeiros socorros, relações interpessoais, saúde mental, relacionamentos afetivo-sexuais, higiene pessoal, segurança no recreio, *bullying* e indisciplina, relações escola/família”.

Tendo em conta a importância de um adequado diagnóstico na organização de um PEpS, considera-se que este processo deve incluir:

a) Análise/descrição do enquadramento institucional da escola/agrupamento, contemplando aspetos socioeconómicos e culturais (o que tem de positivo e de negativo) e aspetos particulares (perceção do corpo docente, dos alunos, dos assistentes operacionais e administrativos, dos pais/encarregados de educação e das entidades da comunidade e da autarquia). Estes aspetos devem estar mencionados no PE. Pode-se fazer referência a outros aspetos relacionados com algumas esferas de atividade que marcam a vida da escola/agrupamento: outros projetos estruturantes, os centros de interesse dos alunos (*ateliers*, clubes) os documentos diretores da atividade da escola (referência ao Projeto Curricular, Regulamento Interno, Currículos, Legislação, Organigrama) e as relações com a administração regional e local da educação (DRE e EAE) e com entidades específicas da área da saúde da comunidade local (hospital, Unidade de Saúde Pública, Unidades de Saúde Familiar, instituições do ensino superior ligadas à saúde, farmácia, laboratórios de análises, Centro de Atendimento a Toxicodependentes (CAT) /IDT, entre outros).

b) Caracterização rigorosa dos problemas mais significativos que os alunos apresentam que tenham a ver com os estilos de vida, estado de saúde e *deficit* de competências para a vida, por exemplo. Exige que se consagre uma atenção particular a fatores como: a alimentação, o excesso de peso e a obesidade, o consumo de álcool e de tabaco, a insuficiente atividade física, a má gestão do *stress*, o consumo de drogas, e a fatores de natureza socioeconómica, geradores de fenómenos de violência e exclusão social, a (in)disciplina escolar, o relacionamento entre atores escolares, a participação da comunidade (dos pais e outros). Devem, também, ser analisadas as condições desfavoráveis (verbas, instalações, recursos humanos, problemas ambientais do meio envolvente) e as condições favoráveis e potencialidades (docentes, funcionários e encarregados de educação especializados em áreas da EpS, dinâmicas internas

específicas, iniciativas anteriores a valorizar, resultados positivos de experiências/intervenções, expectativas, grupos informais, ações de mérito).

c) Levantamento dos temas de interesse relacionados com a saúde, que os alunos desejariam tratar. Alicerçados nas necessidades diagnosticadas, permitirão a seriação das intervenções, revelando, assim, as prioridades na ação do projeto.

#### 5.1.1.2 O Prognóstico - Planeamento

Considerada como a fase de projeção (antecipação) da realidade escolar para a situação que se deseja alcançar, o prognóstico-planeamento, assume-se como determinante na organização do PEpS. Deve ser consubstanciada na orientação expressa de valores, finalidades, princípios e políticas de ação (orientações) que a escola/agrupamento consigna.

Nesta etapa procura-se construir a “visão global” do PEpS no futuro, ou seja, a imagem que se quer que o projeto venha a ser. Assim, essa imagem deve considerar os valores, os princípios e as finalidades da sua vocação (natureza e ação) enquadradas na abordagem global de EPS. As representações do estado desejado definem a “missão do PEpS” - o que deve ser, a quem e como deve servir, que metodologia de intervenção deve privilegiar e que efeitos se querem obter com a sua ação.

Antes de perspetivar a sua “missão”, devem ser percecionados todos os possíveis intervenientes no projeto (Rodrigues *et al.*, 1995; Sanmartí, 1990), tendo em atenção a confluência de interesses. Enumeram-se, assim, no quadro 15, os intervenientes no PEpS, a nível externo e a nível interno.

**Quadro 16** - Intervenientes no Projeto de Educação para a Saúde

Projeto de Educação para a Saúde	
Intervenientes externos	Intervenientes internos
Ministério da Educação e Ciência/Ministério da Saúde	Professores
DGE - Direção Geral da Educação	Pessoal não docente
NES – Núcleo de Educação para a Saúde	Alunos
Direções Regionais de Educação/ Unidades Operativas de Saúde Pública / Unidade de Saúde Familiar	Pais e Enc. de Educação
Técnicos especializados das parcerias estabelecidas	Técnicos especializados

**Nesta fase deve estabelecer-se um quadro de referência desejável e viável, baseado no conhecimento adequado das reais potencialidades e competências que os recursos humanos apresentam. Este conhecimento permitirá traduzir-se num exercício de hierarquização de desejos e de priorização de resolução das necessidades/problemas diagnosticados. Exprime, também, a estratégia a levar a cabo para alcançar um novo estado, representando uma linha no desenvolvimento organizacional do PEpS, onde finalidades, objetivos/metas e ações se articulam coerentemente para a concretização de uma nova realidade que se almeja alcançar. É, por isso, a fase da definição de atividades concretas, de decisões estratégicas, de previsão de recursos humanos e didáticos, de definição orçamental e de responsabilidades** (Green & Kreuter, 2005; GTES, 2005; 2007; Hernando, 2009; Loureiro, 2004a; Navarro, 1999; Rochon, 1996).

O prognóstico-planeamento constitui a dimensão simbólica do projeto, que deverá revelar a “filosofia EPS” e a sua ligação ao PE traçado. Configura, pois, o quadro de valores pelos quais o projeto pautará a sua ação e em função dos quais será legitimada. Assume uma importância vital, na dimensão organizacional do PEpS, na medida em que representa o sentir e a expectativa mais consensual sobre o seu futuro. É nesta etapa que se revela de forma nítida o confronto das necessidades/problemas diagnosticados, revelados pelos alunos, com os valores e princípios que os atores da equipa multidisciplinar procuram definir nas conceções ideológicas subjacentes ao projeto e que se irão refletir nas intervenções a efetivar. Após reuniões conclusivas da equipa educativa, deve ficar bem definida a política a seguir, os valores a defender, os princípios de ação, os objetivos a concretizar e o tempo de duração global do projeto.

A fase prognóstico-planeamento deve completar os seguintes passos:

a) Identificação da população-alvo que a ação do projeto pode e deve abranger (considerar o diagnóstico efetuado, problemas e necessidades detetadas);

b) Definição do tipo de PEpS que se quer concretizar (ter presente o princípio da assunção de EPS), em termos de VALORES (entre outros possíveis): a participação, a solidariedade, a cidadania, o humanismo, a multiculturalidade, a autonomia, a tolerância, o respeito pelo outro; FINALIDADES (a título de exemplo): educar os alunos nos valores éticos/morais para configurar um perfil de um cidadão participativo, crítico, interventivo e solidário; desenvolver competências para a vida (conhecimento de si próprio, tomada de decisões, pensamento crítico, pensamento criativo, saber lidar com sentimentos e emoções, gestão do *stress*, da ansiedade e das “crises”, empatia, comunicação efetiva – assertiva, resiliência); revalorizar as práticas e os valores culturais tradicionais da

comunidade; promover a integração entre a escola e a comunidade para potenciar os efeitos da parceria educativa no aumento da qualidade da educação; OBJETIVOS (a título de exemplo): de *âmbito pedagógico* – **dimensão curricular** - fomentar hábitos de vida saudável; desenvolver nos alunos competências relacionais e psicomotoras, desenvolver a interdisciplinaridade, melhorar os índices de rendimento escolar; de *âmbito institucional* – **dimensão ecológica** – aperfeiçoar os mecanismos de gestão interna (planificação, divulgação e controlo das atividades), intervir na melhoria dos espaços e dos serviços escolares, contribuindo para os tornar mais seguros, higiénicos, limpos, confortáveis e agradáveis; de *âmbito comunitário* – **dimensão comunitária** - promover a participação dos pais e dos alunos na gestão do projeto, estabelecer parcerias, ativar estruturas de articulação de processos específicos (encaminhamento de alunos para instituições de saúde – USF e hospital); de *âmbito relacional* – **dimensão psicossocial** - promover a melhoria do clima de convivência e de relacionamento interpessoal, melhorar o clima de disciplina escolar; incrementar a relação com a comunidade; identificar alunos-líder e promover a sua formação, considerando-os agentes responsáveis e ativos na promoção da saúde da comunidade onde está inserido, fomentado a educação por pares; de *âmbito administrativo-financeiro* – **dimensão organizacional** - constituição da equipa educativa com caráter multidisciplinar, definição de orçamento global, informatização da base de dados de registo e tratamento da informação (alunos em “risco nutricional e emocional”, registo de acidentes; formalização de parcerias, definição de estratégias de compensação orçamental com os parceiros (verbas e/ou outros apoios materiais e humanos);

c) Análise do desejável e do possível (revela a hierarquização das necessidades/problemas diagnosticados e a priorização dos interesses manifestados pelos alunos). A confluência entre os desejos de mudança (para superar um estado de coisas) e as aspirações dos membros da equipa (para realizar algo novo) corresponde a um exercício de hierarquização das necessidades diagnosticadas e de definição de objetivos e metas razoáveis e exequíveis. Daí, ser necessário o planeamento estratégico das ações que se consubstancia na clarificação das medidas prioritárias a realizar, que integram o Plano de Ação;

d) Representação mental do que se deseja alcançar (metas e objetivos) expresso através de formulações (exemplos, entre outros): reduzir o insucesso escolar; aumento da frequência dos alunos no refeitório; estabelecer um sistema de prémios escolares; realização de formação especializada para os elementos da equipa educativa na área da EpS no tempo de vigência do projeto; criar atividades de lazer fomentando a constituição

vários ateliês (expressões dramática, plástica e musical); estabelecer protocolos de cooperação com instituições da área da saúde e instituição de ensino superior; incentivar realizações desportivas e culturais; dinamizar sessões de esclarecimento e *workshop*; desenvolver atividades culturais e lúdicas; promover encontros e colóquios (para pais e encarregados de educação, membros da autarquia e outros membros da comunidade educativa); estabelecimento de parcerias estratégicas para viabilizar as ações e captar os recursos necessários; apoio e assessoria técnica de especialistas e investigadores e, acima de tudo, partilha, reflexão, conceção e discussão de ideias.

Nesta fase, decidem-se as ações concretas respeitantes aos objetivos definidos, procedendo-se à elaboração do documento Plano do Projeto. Este representa a orientação mais concreta para a ação, sob a forma de um plano detalhado de intervenção, revelando o caráter operacional do PEpS. Confere visibilidade ao projeto, aos seus autores e à própria escola/agrupamento. Como documento formal do PEpS que é, deve, incluir referências a tudo o que se pretende que o projeto seja, face ao diagnóstico realizado. Neste sentido, o Plano do PEpS é o seu “cartão de identidade”, revelando os seus traços fundamentais (atuais e futuros). Constitui-se como um guia que permite orientar os membros da equipa para os objetivos e tarefas fundamentais relacionados com o seu desenvolvimento, que se consigna no Plano de Ação Anual a implementar.

**A estrutura do Plano do Projeto pode variar, devendo, contudo, apresentar alguns aspetos que se consideram fundamentais, tais como:**

- **Título (designação do projeto - lema), criação de um logótipo;**
- **Introdução: Justificação do projeto, enquadramento legal do projeto,**
- **Diagnóstico do estado atual, com caracterização rigorosa do ponto de partida, identificando as necessidades/problemas e interesses dos alunos (situação de partida) e definindo as prioridades de ação;**
- **Finalidades da ação educativa (valores e princípios de ação);**
- **Objetivos e metas (resultados e concretizações esperadas);**
- **As grandes ações/medidas do projeto: as realizações mais importantes, consideradas como ações estratégicas (separadas por domínios ou áreas de intervenção prioritária, definidas nos normativos legais e de acordo com as necessidades específicas) para superar o estado atual e conduzir a um novo estado;**
- **Aspetos organizativos e metodológicos (duração global, cronogramas de ação/prazos, parcerias a estabelecer, recursos necessários, equipa educativa,**

**respetivas funções e responsabilidades, métodos de intervenção, formas/atividades de supervisão e de avaliação das ações e do projeto global).**

A elaboração do Plano do Projeto, da responsabilidade da equipa educativa, deve contemplar, ainda, as sugestões de outros elementos de outros setores da escola/agrupamento e dos atores sociais da comunidade educativa (professores, alunos, funcionários, encarregados de educação, representantes das parcerias estabelecidas). Seguir-se-à a sua apresentação e aprovação pelos órgãos competentes da escola/agrupamento – Conselho Geral e Conselho Pedagógico.

Realça-se que o Plano do Projeto tem de revelar coerência entre as disposições legais instituídas, os objetivos/finalidades (Costa, 2007; Frías & Palomino, 2000; GTES, 2007; Loureiro, 2000a; Loureiro & Miranda, 2010; Mendonça, 2002) e os princípios da ação (a título de exemplo - visão holística da saúde; responsabilidade; intervenções com carácter compreensivo em todas as disciplinas do currículo - abordagem transversal, concretização ao nível do PCT; ações no âmbito da EDS visando melhorar as interações sociais; pluralismo; negociação; articulação escola-meio; colaboração com os parceiros, pais e profissionais de saúde) para poder ser implementado eficazmente.

#### **5.1.1.3 A Implementação do Projeto**

A etapa da implementação constitui a aplicação prática da planificação definida e aprovada no Plano do Projeto. Revela-se como o conjunto de ações/operações necessárias à concretização do planeado, assente em recursos humanos adequados. Na implementação do PEps devem-se considerar não apenas as indicações mencionadas no plano, mas também as adaptações que sejam necessárias efetuar, resultantes dos imponderáveis do decurso da sua ação. Assim, o PEpS ao assentar na *metodologia de projeto* deve contemplar uma certa dose de criatividade, patente na disponibilidade de ajustar a ação às contingências de cada momento.

A implicação dos membros da equipa deve considerar a sua área de interesse, competência e motivação, de forma a obter um total empenho na ação do PEpS, que se deseja concertada, para que tudo funcione como o previsto. Esta implementação carece de uma gestão eficaz para que se cumpram as ações planificadas, de acordo com os níveis de qualidade definidos e os resultados esperados. Para que isso aconteça é necessário, pois, a efetiva articulação entre as orientações e as ações estabelecidas no Plano do Projeto e no Plano de Ação e as competências dos membros da equipa educativa necessárias para assegurar a realização das medidas preconizadas.

**A implementação do projeto com sucesso assenta nos pressupostos de que o Plano do Projeto é do conhecimento geral da comunidade educativa e numa estrutura organizativa bem definida, com forte liderança, capaz de assegurar a realização das várias ações instituídas. Implica, nesse sentido, que a equipa multidisciplinar seja dividida em subequipas, definidas de acordo com áreas prioritárias a trabalhar, em que os intervenientes saibam o que fazer, conheçam os objetivos concretos a alcançar, os meios e métodos, os prazos, ou seja, que tenham um domínio adequado da planificação e assumam integralmente as suas responsabilidades** (GTES, 2007; IUHPE, 2009; Loureiro, 2004a).

A implementação do projeto refere-se, pois, ao processo de intervenção direta sobre a realidade escolar nos domínios diagnosticados com necessidades/problemas, visando concretizar as medidas previamente estabelecidas no Plano do Projeto, com o nível de qualidade preconizado. A gestão deste processo assenta, fundamentalmente, numa liderança forte, como foi já referido, na afetação de recursos necessários, na mobilização permanentemente dos vários atores escolares para uma participação empenhada, na responsabilização, na gestão de dinâmicas de grupo e numa ação concertada. A gestão eficaz do PEPs permite garantir a eficácia e efetividades das ações implementadas, ao mesmo tempo que, incentiva os intervenientes para a ação.

Visando prevenir os desvios e/ou reajustar as ações e aferir o grau de conformidade com o Plano do Projeto e Plano de Ação, deve ser efetuada a supervisão e a avaliação do PEPs, que se explicita no ponto seguinte. Através da avaliação, que se consubstancia com caráter formativo, obtém-se uma informação atualizada sobre o desempenho do projeto. Permite verificar o grau de relevância das intervenções definidas face ao diagnóstico de problemas/necessidades, de uma realidade concreta (por ex: falta de hábitos alimentares saudáveis, indisciplina/*bullying*, relacionamentos afetivo-sexuais conturbados), e realizar, se for caso disso, uma reformulação adequada e oportuna quer das ações, quer da própria planificação.

A instituição de reuniões periódicas de balanço com todos os elementos da equipa educativa constituem um método adequado para se fazer o acompanhamento constante, a verificação e a avaliação da qualidade da ação do projeto. Possibilita analisar com caráter formativo os avanços e as vicissitudes. Isto pressupõe que os responsáveis das subequipas (definidas de acordo com as áreas prioritárias consignadas) incentivem os elementos a essa reflexão.

#### 5.1.1.4 A Avaliação do Projeto

A avaliação do PEpS constitui-se como processo dinâmico que ao refletir sobre o que existe (referido) com o “ideal” desejável (referente) promoverá, estamos em crer, a mudança e a melhoria de resultados e/ou atuações. Esse processo interno de verificação e atribuição de juízos de valor, funciona como regulador da qualidade da ação e como fator de motivação necessário para incrementar essa qualidade, contribuindo para “impedir que o projeto cristalize e se desatualize ” (Barroso, 1992, p. 43). Assume-se, pois, como meio de regulação das ações, possibilitando o reajustamento do projeto, quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades do contexto e, também, como instrumento de produção de juízos de valor sobre o mérito das ações visando a melhoria da qualidade da implementação do PEpS (Casado, 2000; Clark & Maben, 1998; GTES, 2007; Hernando, 2009).

A avaliação interna do projeto permite conhecer o grau de concretização das ações, produzindo o índice de satisfação dos alunos e dos pais/encarregados de educação (dado pelos graus de eficácia, efetividade, eficiência e satisfação). Deve realizar-se periodicamente (semestralmente ou anualmente), para se conseguir produzir ajustamentos atempados nos objetivos e no nível de realização das intervenções planificadas. A avaliação revela as mudanças realmente operadas, destacando os êxitos e os fracassos (Hernando, 2009; Pino, 2000). Cumpre, no âmbito do projeto, uma função reguladora (formativa) possibilitando reajustamentos, *a posteriori*, da ação do projeto com vista ao seu aperfeiçoamento e/ou aproximação ao plano traçado (Barbier, 1996, GTES, 2007; Hernando, 2009; Pino, 2000) e pode, ainda, cumprir uma função certificadora/sumativa (final do projeto), valorizando os resultados/impacto produzidos (Barbier, 1996; Capucha, 2008; Figari, 1996; Hernando, 2009), legitimando a continuidade do projeto. Neste âmbito pode, também, cumprir uma função preventiva, no sentido de evitar erros e orientar desempenhos futuros.

Os processos de avaliação (Barbier, 1996; GTES, 2007; Pino, 2000) podem ser de natureza relacional, privilegiando o contacto direto com os membros das subequipas responsáveis pela gestão das atividades daquelas áreas (através de reuniões de balanço), ou de natureza instrumental, baseados no uso de instrumentos de avaliação (grelhas, questionários) com os quais se pode inferir as perceções que os atores envolvidos têm dos resultados da ação do PEpS. **De qualquer dos modos é necessário recolher indícios suficientes e relevantes para caracterizar o “estado atual das coisas”, definir o *design* da avaliação e o respetivo Referencial de Avaliação**



utilizando “critérios adequados e transparentes e indicadores objetivamente mensuráveis” (Figari, 1996, p.131) que possibilitem a confrontação do que existe (referido) com o “ideal” desejável (referente). Sugere-se, a título de exemplo, o referencial construído, apresentado no ponto 3.3.2., instituído como um instrumento possível na análise de PEpS na dimensão construído (Figari, 1996, 2006). A este referencial pode ser associado um instrumento com uma escala de avaliação qualitativa, binária (sim/não) para o critério existência, e tipo *Likert* para os restantes, estruturada em cinco níveis de intensidade (1 - nada, 2 - pouco, 3 - algo, 4 - bastante, 5 - muito) da revelação do critério relacionado com o respetivo indicador, como se exemplifica no quadro seguinte.

**Quadro 17 - Instrumentação (Grelha de Avaliação)**

Dimensão Organizacional	Sub-dimensão	Critérios	Indicadores	Instrumentação Grelha de Avaliação	
				Escala	
	2.Situação de partida	Existência de um registo dos procedimentos de diagnóstico	O PEpS indica de forma clara o referencial (critérios e indicadores) e instrumento definido para fazer o levantamento dos problemas/necessidades relacionados com a saúde/estilos de vida dos alunos. Por exemplo, no que respeita aos instrumentos: questionários a alunos e diretores de turma.	Sim	Não
	2.1. Identificação de problemas/necessidades relacionados com a saúde/estilos de vida dos alunos	Pertinência do referencial subjacente ao inventário de necessidades	O referencial (critérios, indicadores) e instrumentos subjacente ao inventário de necessidades relacionadas com a saúde/estilos de vida dos alunos é esclarecedor, tem em consideração o contexto da escola e de vivência dos alunos.	1 2 3 4 5	

Em suma, a avaliação global de um PEpS, a nível interno, deve ser cuidadosamente preparada de forma a constituir-se como um processo rigoroso para que os resultados sejam aceites pelos avaliados e permitam estabelecer os índices reais de concretização e definir medidas de aperfeiçoamento das ações e/ou do Plano do Projeto. Assim, assume particular importância, na planificação da avaliação, que se conheçam os objetivos previamente estabelecidos e a sua operacionalização; se considere o contexto específico; se explicitem os critérios das dimensões em análise (por exemplo, a eficácia, a pertinência, a coerência, a eficiência, a participação, a satisfação e a efetividade) e os indicadores que fundamentam a avaliação, construindo um Referencial de Avaliação adequado. É, ainda, necessário ter em atenção que os instrumentos para recolha de dados devem ser apropriados, para permitir que se efetue uma análise exaustiva dos mesmos, visando a produção de conclusões fiáveis e válidas. Para que a avaliação tenha a necessária credibilidade, além do que foi já enunciado, não deve ser descurada a ação dos avaliadores, sendo importante reconhecer as suas competências e estabelecer as condições e o seu papel no processo. Em alguns casos justifica-se que se recorra à

contratação de equipas externas de avaliadores para proceder a uma análise mais distante e imparcial e fornecerem, assim, indicações para (re)orientar o projeto, visando a qualidade da sua ação.

A avaliação deverá incidir sobre aspetos sensíveis da ação, ou seja, sobre as áreas-chave, ao nível da dimensão organizacional (entre outras, o diagnóstico – situação de partida; caracterização da equipa educativa e funções desempenhadas; decisões estratégicas; orçamento), de que depende o desenvolvimento do PEpS e, em relação às quais existe uma preocupação acrescida uma vez que condicionam a produção de elevados índices de desempenho. Terá, assim, um significado profundo, na medida que “disponibiliza” a todos os intervenientes, momentos de reflexão sobre a própria prática (Nóvoa *et al.*, 1993). A avaliação do projeto deverá, pois, pôr em evidência, em termos qualitativos, o processo e os resultados tendo em consideração os objetivos traçados, e conseguir dar resposta às seguintes questões:

- O PEpS está ancorado no Projeto Educativo?
- Em que medida está orientado para a prevenção, para a capacitação de jovens e para o fortalecimento do contexto em que insere?
- O projeto enquadra-se nos princípios e nas dimensões das escolas promotoras da saúde?
- Os objetivos do projeto estão quantificados?
- A avaliação prevista foi adequada ao projeto?
- A equipa de projeto era adequada e os procedimentos estavam claros?
- A metodologia permitiu, desde o início, a participação de toda a comunidade educativa no projeto?
- As atividades previstas foram executadas?
- O orçamento foi cumprido?
- Houve envolvimento de parceiros localmente pertinentes?
- Houve melhoria de conhecimentos e desenvolvimento de competências por parte do grupo alvo envolvido?
- Houve melhoria no ambiente, físico e psicossocial da escola?
- Houve melhoria na saúde da população abrangida?
- Existe documentação que prove o sucesso do projeto?
- O projeto desenvolveu práticas de referência?
- O PEpS é um “bom” projeto?

Os resultados da avaliação desencadeada, apresentados em relatório à comunidade educativa, servirão para tomar decisões no que se refere à continuidade da

ação do PEpS, fundamentando, se for caso disso, as medidas de reformulação, quer ao nível da fase de prognóstico - planeamento, quer a nível da implementação.

Através da avaliação global, com carácter sumativo analisando o impacto da ação do projeto, a realizar, findo os cinco anos de ação do PEpS, completa-se o “ciclo do projeto” (Capucha, 2008; Costa, 2007; Hernando, 2009; Mendonça, 2002). Ao produzir juízos de valor sobre o grau de qualidade das intervenções por referência aos objetivos, metas e padrões estabelecidos pode remeter para a fase de diagnóstico no sentido de confrontar a imagem do estado de que se partiu com a imagem do estado em que o projeto se encontra, “exigindo” a formulação de um novo PEpS.

### **5.1.2 Notas Finais**

Podemos afirmar que a construção de um PEpS assente na motivação dos atores sociais e escolares, na responsabilidade e assunção de riscos inerentes à inovação educativa, no desenvolvimento do sentido crítico e na instauração de uma avaliação cuidadosa das ações, não é mais do que um elo (componente) do processo de gestão de uma escola/agrupamento. Os PEpS inscrevem-se, assim, não só no movimento mais vasto de circulação social de projetos, mas também no quadro dos mecanismos de afirmação da identidade organizacional de cada instituição educativa e na procura de processos de gestão que contribuam para o seu desenvolvimento organizacional e eficácia educacional (Costa, 2003). Ajuda-a a gerir os fatores de incerteza próprios de um contexto turbulento da atual sociedade, e a encontrar soluções para a formação integral dos nossos adolescentes. Configura-se, assim, numa dinâmica organizacional passível de operacionalizar os princípios de uma EPS e consequentemente incrementar a EpS no âmbito escolar.

A institucionalização de PEpS contribui para a efetiva concretização da tão almejada autonomia das escolas/agrupamentos, com a consequente atribuição de competências e responsabilidades na formação integral de alunos.

Não se trata de fazer aqui a apologia do PEpS, como se acreditássemos ser este uma “varinha de condão” com a qual se pode ultrapassar as dificuldades apresentadas à escola e à educação. Na verdade, o PEpS instituído como um processo carregado de intencionalidade na promoção da saúde, no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, na capacitação, no incremento de participação e na responsabilização de crianças e jovens, baseia-se apenas na consciencialização das suas potencialidades e também dos seus limites na consecução de uma efetiva cidadania.

Devem ser dadas condições de trabalho às pessoas (docentes e funcionários) que privilegiam e dinamizam a ação do projeto, as quais não passam forçosamente por subsídios remuneratórios, mas por redução da componente letiva e funcional e formação especializada. Registe-se, ainda, como fundamental a necessidade de estreitar a articulação e funcionalidade entre as equipas de educação e saúde.

A implementação ou não da EpS em meio escolar continuará e deverá envolver um grande debate, que esta abordagem (guião) teve a pretensão de ajudar. Independentemente das decisões políticas e económicas que a tutela possa vir a tomar, fica patente que existem muitas pontes que permitem, com prudência e expectativa, pensar que o **PEpS “fica” nas escolas estrategicamente colocado.**

## **Capítulo VI - Conclusões e implicações do estudo**

No presente capítulo reflete-se sobre os resultados obtidos, tendo em conta as questões de investigação inicialmente colocadas, bem como os objetivos que nos propúnhamos alcançar. Na exposição que se segue, procuramos sintetizar o percurso realizado, indicando a nossa posição face aos resultados obtidos e ao quadro conceptual anteriormente construído. Para além das referências ao trabalho realizado, aludimos às limitações encontradas. Por último, oferecem-se algumas sugestões de trabalho para eventuais investigações futuras neste domínio.

## 6.1 Conclusões

Neste capítulo apresentam-se as conclusões do estudo realizado em função dos objetivos e das questões de investigação apresentadas no capítulo I e discutem-se as implicações decorrentes desta investigação.

Dos motivos iniciais que nos levaram a pesquisar sobre esta problemática brotaram algumas questões chave e objetivos que facilitaram a consecução do processo e orientaram a realização desta investigação. As questões de partida estiveram, assim, na base do processo, mediante o qual tentámos perceber, a partir das nossas inferências e das percepções de professores e alunos quais as dinâmicas de implementação da EpS nas escolas/agrupamentos que investigámos.

Neste caminhar, a triangulação da informação funcionou com base na interseção da descrição interpretativa com as inferências e questões de investigação, possibilitando o cruzamento das informações entre os vários intervenientes e conduziu-nos à identificação de convergências entre o analisado e o observado com o percebido e transmitido por professores e alunos. Esse cruzamento, conjugado com os conceitos teóricos sobre a problemática em estudo, facilitou o trabalho de análise interpretativa e discussão dos resultados, do qual retirámos as conclusões que ora apresentamos.

No que respeita à primeira questão de investigação “Como avaliar práticas de referência no que respeita às dinâmicas de implementação de PEpS?” pode afirmar-se, que de acordo com os autores apresentados na revisão da literatura, tais como Capucha, 2008; Costa, 2007; Freitas, 1997; García-Vázquez *et al.*, 2008; GTES, 2007; Hernando, 2009; Inchley *et al.*, 2006; Loureiro, 2004a; Navarro, 1999, entre outros, a avaliação de um Projeto desta natureza deverá preconizar um Referencial de Avaliação que permita analisar dimensões que consubstanciem vertentes fortes: a situação de partida, a coesão interna, a liderança, a ligação à comunidade, as relações interpessoais, as decisões estratégicas e o plano de avaliação interno.

Relativamente à segunda questão de investigação “Em que medida as dinâmicas de implementação de PEpS se constituem como práticas de referência?” pode afirmar-se que o carácter de continuidade da ação do Projeto, a aposta numa forte liderança e a formação específica dos elementos que o dinamizam poderão ser mais-valias para o surgimento de práticas de referência de qualidade efetiva que determinarão o sucesso de um PEpS. Atendendo aos Projetos analisados, poder-se-á tomar como referente, *grosso modo*, o PEps do Agrupamento A, o qual se pauta por práticas de referência com uma liderança e coesão que determinam que o Projeto seja “Bom”. Salvaguarda-se que os

restantes Projetos ainda não evidenciam todas as práticas consideradas de referência para o seu sucesso, tendo em consideração os critérios de qualidade definidos.

No que se reporta à terceira questão de investigação “Que elementos emergem da avaliação de práticas de implementação de PEpS, consideradas de referência, que podem constituir-se como recomendações gerais para a sua divulgação e adoção?” consigna-se que, com base na literatura de referência e nos resultados do estudo empírico, já mencionados na parte anterior, se construiu um **guião** (Capítulo V) que se assume como proposta metodológica, a qual pretende apoiar a implementação da EpS em contexto escolar, ajudando a operacionalizar PEpS de sucesso nos Agrupamentos de escolas portuguesas.

O estudo qualitativo aqui gizado está revestido de algumas limitações, essencialmente, relacionadas com a intersubjetividade inerente à metodologia qualitativa. Contudo, estamos em crer que a sólida revisão de literatura, a construção do guião de entrevista e a categorização pré-estabelecida ajudaram a minimizar este aspeto.

Dada a circunscrição do trabalho a um estudo multicase, em que foi utilizada uma amostra pouco representativa da população em estudo, leva a que estas conclusões não sejam passíveis de generalização. No entanto, é de crer que, os resultados obtidos neste estudo, centrado na avaliação de PEpS em cinco dimensões, efetuado em cinco escolas/agrupamentos de Norte a Sul de Portugal Continental, possam constituir instrumento de reflexão aos interessados por esta temática, aos decisores políticos ou mesmo, conduzir a outras investigações mais profundas.

Dos resultados deste estudo e das conclusões formuladas, nomeadamente, a importância atribuída pelos participantes à EpS em meio escolar, decorrem algumas implicações que importa ter presente.

Concordando com Rodrigues *et al.* (2005, p. 119) quando explicita que a EpS “passa, obrigatoriamente, por uma intervenção planificada e estrategicamente desenvolvida em função da especificidade dos contextos”, num processo que visa criar as condições que permitam aos indivíduos e aos grupos controlar a sua saúde, a dos grupos onde se inserem e agir sobre os fatores que a influenciam (Carta de Ottawa, 1986), acrescentamos a necessidade de existir participação e corresponsabilização dos parceiros na construção do projeto (GTES, 2007). Perspetiva-se, assim, que as escolas devam criar essas condições que permitam aos indivíduos atuarem como sujeitos do seu próprio desenvolvimento.

Efetivamente a escola tem responsabilidades no âmbito da educação e promoção da saúde das quais não se pode alienar. Para tal, é imprescindível que defina no Projeto

Educativo uma política de educação para a saúde. Neste sentido, é necessário que se sensibilize toda a comunidade educativa para que efetivamente se reflita nas práticas diárias uma verdadeira preocupação com a EpS (Loureiro & Miranda, 2010; Matos, 2009; Navarro, 1999). Para tal, a escola/agrupamento deve ser (re)equacionada em termos de meios físicos e humanos vislumbrando os seus recursos humanos e didáticos que possam concorrer para o objetivo de implantar a EpS, dado que em termos legislativos atualmente está munida de um conjunto de normativos que lhe permitem enquadrar esta área e assumir as suas responsabilidades.

Para que seja possível uma efetiva implementação da EpS, torna-se fundamental que a formação inicial e contínua dos docentes veja contemplada esta área nas suas várias dimensões, de forma a dotar os professores de conhecimentos e competências, independentemente da sua formação de base, considerando que a EpS é uma área transversal (GTES, 2007; Gavidia & Rodes, 1996; Jourdan, 2011). Por outro lado, é imperioso que cada escola encontre formas de melhorar a articulação entre as várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, para responder à transversalidade da EpS implementando PEpS, que definirão um “Pensar global”, que ambiciona um impacto visível, mas atuando ao nível das turmas/alunos - “Agir no Particular”. Para isso deverá constituir-se um grupo dinamizador de continuidade, possibilitando sempre a incorporação de novos elementos, que supervisione e impulsione a EpS. (Huang, *et al.*, 2009). A coordenação deve ficar a cargo de um docente com elevada capacidade de liderança e dinamismo (GTES, 2007; Inchley *et al.*, 2006; St. Leger, 2005).

Se é certo que à escola/agrupamento cabem responsabilidades nesta área, esta não pode estar sozinha, também a família tem a sua quota-parte, pelo que é imprescindível comprometer os encarregados de educação no seu envolvimento no PEpS. Para que tal parceria se torne real, efetiva e produza frutos é imprescindível aumentar e tornar mais eficiente a comunicação entre professores e pais (Aldinger *et al.* 2008; GTES; 2007; IUHPE; 2009).

Dentro da comunidade educativa, os assistentes operacionais são elementos essenciais que devem ser envolvidos, havendo certamente a necessidade de apostar na sua formação, de forma a dotá-los de conhecimentos e competências que lhes permitam contribuir positivamente para a formação dos jovens, no âmbito da EpS.

Pugnamos pelos PEpS como uma via profícua de concretização da promoção da saúde nas escolas portuguesas que urge assumam um caminho de compromisso efetivo na operacionalização de uma EPS, apresentando-se como uma característica intrínseca



da própria escola. Neste sentido, estamos de acordo com Pereira (2001) referido por Gaspar (2006, p. 39) quando salienta que:

“A EpS em meio escolar, para além de integrar os currículos das diferentes áreas e disciplinas, vai muito para além disso, pretende “instalar-se” nas relações e interações que se estabelecem dentro e fora da escola. Propõe-se criar os meios para que todos os membros da comunidade educativa possam controlar e melhorar a sua saúde física e emocional”

Recomendamos a elaboração do documento, “Carta da Escola Promotora de Saúde”, que deverá ser afixado em local de estilo, o qual simboliza o compromisso assumido, integrando os princípios da promoção da saúde a desenvolver dentro das políticas da escola/agrupamento (IUHPE, 2009; ME, 2009):

- Promover a EpS orientada para a ação e fazendo parte do currículo;
- Considerar o próprio conceito de promoção da saúde e bem-estar dos alunos;
- Definir políticas de saúde na escola;
- Criar um ambiente físico e social da escola que seja coerente com as mensagens de educação para a saúde e torne mais fáceis as escolhas saudáveis;
- Desenvolver competências para a vida;
- Estimular a capacidade crítica;
- Fortalecer os laços entre a família e a comunidade;
- Promover a formação especializada de docentes e pessoal não docente;
- Fortalecer a parceria com os serviços de saúde.

A avaliação da efetividade de um PEPs (fase indispensável na sua construção) deverá pôr em evidência, em termos qualitativos, o processo e os resultados tendo em consideração os objetivos traçados, dando resposta às seguintes questões:

- O PEPs está ancorado no Projeto Educativo?
- Em que medida está orientado para a prevenção, para a capacitação de jovens e para o fortalecimento do contexto em que insere?
- O projeto enquadra-se nas dimensões das escolas promotoras da saúde?
- Os objetivos do projeto estão quantificados?
- A avaliação prevista e foi adequada ao projeto?
- A equipa de projeto era adequada e os procedimentos estavam claros?
- A metodologia permitiu, desde o início, a participação de toda a comunidade educativa no projeto?

- As atividades previstas foram executadas?
- O orçamento foi cumprido?
- Houve envolvimento de parceiros localmente pertinentes?
- Houve melhoria de conhecimentos e desenvolvimento de competências por parte do grupo alvo envolvido?
- Houve melhoria no ambiente, físico e psicossocial da escola?
- Houve melhoria nos indicadores de saúde da população abrangida?
- Existe documentação que prove o sucesso do projeto?
- O projeto desenvolveu práticas de referência?”
- O PEpS é um “bom” projeto?

Uma das dificuldades de implementação da EpS em meio escolar tem a ver com a maneira como surge o projeto. O PEpS é apresentado, aos alunos e à maior parte dos professores, já definido e desenhado. Na maioria dos casos não aparece como resposta a uma necessidade sentida pela comunidade escolar mas como algo que é imposto exterior à própria escola (através de normativos legais), esperando-se que esta se organize de forma a transmitir aos seus elementos aquilo que se espera deles. Acontece que alguns destes elementos (quer sejam alunos, quer sejam professores) não se identificam com estas decisões e, por vezes, não têm claro qual o seu papel na realização dos objetivos traçados. A falta de trabalho em equipa e de comunicação foi, também, apontada por alguns professores, como um dos entraves à sua participação. Alguns alunos também manifestaram falta de conhecimento e compreensão em relação às decisões tomadas, identificando-a como um dos elementos que dificultaram a sua participação. Assim, para evitar os contratempos na implementação da EpS sugere-se, conforme Navarro (1995), que o processo de construção do projeto tenha em consideração: (i) as necessidades dos vários grupos; (ii) a negociação para a tomada de decisões; (iii) uma ação estruturada a partir das atividades determinadas pelos grupos; (iv) o estabelecimento de parcerias de forma a rentabilizar os recursos; (v) a realização do trabalho pelos grupos envolvidos, abrangendo, ainda, especialistas para serem recursos dinamizadores; (vi) um clima de empatia, de cordialidade e descontração; (vii) a avaliação do projeto, envolvendo todos os participantes, para que haja possibilidade de ser reorganizado, sempre que se justifique.

Tendo em consideração o anteriormente referido, propomos uma modalidade de organização de um PEpS, compatível com o envolvimento dos alunos. A participação discente na ação do PEpS é extremamente importante para a construção da prática da cidadania, permitindo a formação de adultos intervenientes e responsáveis: “(...) espera-

se que cada aluno, enquanto indivíduo, possa participar e construir o seu projeto de vida pessoal, tendo em vista o seu bem estar, bem como ser um agente promotor de saúde no contexto escolar” (Pereira, 2001, citado por Gaspar, 2006, p. 38). Esta modalidade terá que ter em conta, também, o envolvimento de toda a comunidade escolar, uma vez que a cultura de participação que se quer implementar na escola só o pode ser se todos os atores da comunidade forem chamados a participar na vida escolar.

Os PEpS ainda não alcançaram um grau de maturidade consistente e desejável na sua circunscrição à promoção da saúde, em meio escolar. Estão num período que se considera embrionário por força dos avanços e recuos nesta área que explicitámos nos pontos 2.1.5. e 2.2.2. Porém, eles são imprescindíveis caso se pretenda responsabilizar os docentes para um papel decisivo e ativo no processo de desenvolvimento de formação integral do aluno.

Estamos em crer que deverá ser feito um caminho no sentido de garantir que existam lideranças com capacidade e competência para enfrentar os problemas que fomos explicitando. Julgamos que esta via passa por um aumento do empenho dos órgãos de gestão e administração da escola, em geral, e da coordenação do PEpS, em particular, no sentido de existir uma efetiva coordenação e articulação de ações.

Será, igualmente, necessário facultar todos os apoios e recursos essenciais à organização, coordenação e operacionalização do projeto, de modo a efetivar as articulações escola/família/instituições exteriores e agregar os diversos interesses. Estes apoios devem passar pela constituição de uma equipa multidisciplinar, com a participação de professores das várias áreas disciplinares, dos diretores de turma, coordenadores de outros projetos, psicólogo e outros técnicos da área da saúde, pais/encarregados de educação, alunos e assistentes operacionais e administrativos de forma a desenvolver um trabalho de parceria com a coordenação do PEpS e ainda pela disponibilização de recursos financeiros e materiais ao projeto (GTES, 2007; Hernando, 2009; Huang *et al.*, 2009; IUHPE; 2010).

Consideramos que o conhecimento produzido neste estudo permitirá: (i) a implementação e/ou (re)estruturação dos PEpS - aplicação do guião (ii) a outros professores enveredarem por novas abordagens com vista a uma efetiva integração da EpS e em consequência promoverem o desenvolvimento de competências para a vida nos seus alunos; (iii) levantar novas questões para outros estudos centrados na avaliação de PEpS; (iv) auxiliar os decisores políticos na implementação de medidas que visem a integração da EpS em contexto educativo.

Nesta reta final de um trabalho que implicou horas de dedicação, o envolvimento, como docente e coordenadora de um PEpS determina-nos sensações contraditórias. Por um lado, a sensação de obra acabada, por outro, de obra "fora de tempo". Embora sentindo que os objetivos a que nos propusemos foram cumpridos, evidenciando práticas de referência em matéria de EpS desencadeadas nas nossas escolas e a construção do guião apresentado, fica-nos a preocupação em como, face ao conturbado momento político-económico que se vive no país, será possível manter uma disciplina de reflexão e estruturação, em circunstâncias que particularmente a exigem.

Acreditamos que, pela pertinência do guião apresentado, este possa, contribuir para provocar mudanças na atuação dos professores, na forma como contribuem para o desenvolvimento de perspetivas atualizadas e inovadoras em relação às temáticas de EpS e aos processos da sua aplicação ao nível das suas práticas, num contexto em que todos, professores, alunos e respectivas famílias sofrem as consequências de crise social e económica actual. Assim, esperamos estar a contribuir: **Temos para com as gerações futuras "o dever de as ajudar a saber-ser!"**

## 6.2 Limitações

Neste subcapítulo apresentamos algumas das limitações encontradas, que se relacionam com as opções metodológicas tomadas e com a própria execução do projeto de investigação.

Este estudo, como qualquer trabalho de investigação, evidencia algumas limitações na tentativa de construção de um novo conhecimento. Neste sentido, encaramo-lo apenas como um caminho entre vários possíveis. Evidentemente, essa construção foi circunscrita às nossas próprias conjecturas iniciais, às nossas práticas de investigação, ao desenho metodológico instituído, ao recurso à metodologia da referencialização, aos nossos instrumentos de recolha de informação e à essência e particularidade das informações que recolhemos. Estas serão, sempre, naturalmente, influenciados pela intersubjetividade do nosso olhar.

As principais limitações de ordem metodológica que reconhecemos neste estudo, prendem-se com a opção metodológica, a natureza do instrumento de avaliação construído - Referencial de Avaliação e com os de recolha de informação empregues.

Tratando-se de uma investigação com carácter eminentemente descritivo e exploratório, ambicionou sintetizar um conjunto de conceções em torno dos PEpS, apesar das limitações metodológicas assumidas, quer em termos da sua abordagem qualitativa,

quer da dimensão da sua aplicação a PEpS de cinco agrupamentos de escolas, um por cada DRE. Determinou que os objetivos definidos fossem atingidos, permitindo não só recolher as informações necessárias ao estudo mas também selecionar, de forma que nos parece bastante eficaz, práticas de referência em PEpS. No entanto não descuramos a opinião de García-Vázquez *et al.* 2008; Hepworth 1997; Inchley *et al.* 2006; Pommier *et al.* 2010, que advogam que a avaliação das práticas de ações de promoção de saúde, porque envolve fenómenos sociais de grande envolvimento cultural e psicológico, problemas políticos e ideológicos entre outros, requerem estudos longitudinais, que combinem as vantagens das metodologias quantitativas e qualitativas.

Ao longo da investigação tornou-se evidente que procurámos construir um quadro teórico válido, fiável, pertinente e coerente para a construção e avaliação dos PEpS, que pudesse sustentar o trabalho de intervenção. Neste âmbito, ao apresentarmos a referencialização como prática de avaliação de um dispositivo educativo, mais concretamente, na avaliação do PEpS, espelhámos a matriz metodológica da *démarche* de referencialização como Figari (1996, 2006) a configurou. Permitiu construir um Referencial de Avaliação o qual foi devidamente validado por quatro juízes externos. A sua estrutura em torno de um sistema de referências em relação ao qual se escolheram os critérios e os indicadores, em conformidade com as nossas conceções e com a literatura da especialidade na área da EpS e avaliação foi, consideramos nós, a mais conveniente e transparente para os intervenientes envolvidos. A opção por este modelo de avaliação reflete a preocupação da sua adequabilidade ao contexto da investigação, preterindo um referencial estatuído, normativo e fechado que na maioria dos casos se revela desadequado. Contudo, não temos a veleidade de o consignar como o melhor para a avaliação dos projetos em causa e substituir outras abordagens. De referir, que tal como consignado na secção 5.1.1.4. este possibilita associar uma grelha com uma escala de avaliação qualitativa, convertendo-se num instrumento de avaliação mais simples de aplicação, numa perspetiva de autoavaliação das dinâmicas de implementação dos PEpS. Registe-se, ainda, que o modelo de referências construído permitiu definir a imagem antecipatória de um processo de transformação do real no sentido de Barbier (1996), relativamente à *démarche* de elaboração de um projeto, o que contribuiu para a concretização do “ideal desejável” de um PEpS, passos que consagramos no sentido da inovação nesta área.

A avaliação do PEpS a partir das inferências feitas pelo investigador e das conceções dos professores e alunos em que prevaleceram as informações recolhidos através da aplicação das entrevistas semiestruturadas, construídas com base no

Referencial de Avaliação do PEPs, originou, o que podemos considerar, por si só, uma experiência com enorme potencial formativo.

Registamos, no entanto, no que concerne ao inquérito por entrevista, que há a salientar algumas limitações específicas. O inquérito por entrevista permite apenas recolher a opinião de um grupo específico de indivíduos, uma amostra com características particulares. É um instrumento onde se verifica interação direta entre o entrevistador e os entrevistados, pelo que, há que dar especial atenção à possível influência do entrevistador sobre os entrevistados. A este respeito saliente-se que foram tomados cuidados tendo em vista minimizar esta limitação que descrevemos no subcapítulo 3.4.3.

De uma forma geral, a delimitação da população-alvo cinge, desde logo, a amplitude dos resultados obtidos a esse mesmo universo. Tratando-se de um estudo que se centra numa área delimitada (um PEPs por DRE), os seus resultados não devem ser generalizados, pois a amostra não é representativa do universo ao qual, eventualmente, se desejariam generalizar esses mesmos resultados.

### **6.3 Sugestões para investigações futuras**

Dada a natureza deste trabalho, de certa forma pioneira, nomeadamente, no que diz respeito à análise qualitativa das dinâmicas e práticas estabelecidas nos PEPs, que permitiu dissecar a dimensão construído, vislumbram-se algumas linhas de investigação, que nos parecem pertinentes e que passamos a enumerar.

Uma das limitações do nosso estudo prende-se, como já foi referido, com o facto das conclusões obtidas não serem passíveis de generalização. Para tal, sugere-se a realização de uma investigação, com a mesma base metodológica, ao nível do país, continente e arquipélagos da Madeira e dos Açores. Salienta-se a necessidade de ampliar a amostra ao ponto de se tornar representativa da realidade nacional. Consideramos que seria extremamente relevante perceber se os resultados que obtivemos, para a nossa amostra em estudo, convergem ou divergem da realidade nacional.

Outra sugestão de investigação futura, corresponde a uma extensão do presente estudo, também à dimensão nacional e no sentido de perceber qual o papel desempenhado pelas DRE na implementação da EpS junto das escolas /agrupamentos que orientam.

Conhecer melhor a forma como a EpS em contexto escolar influencia o sucesso educativo dos adolescentes, o seu impacto na autoperceção dessa informação, parece-nos importante e determinante para tornar mais efetivos os esforços na promoção da saúde. Para tal sugerimos, utilizando a metodologia quali-quanti, a realização de estudos que possibilitem obter informações que nos proporcionem ter esse melhor conhecimento. Concomitantemente, também desenhos de investigação de natureza experimental e de corte longitudinal que incluam a observação direta das práticas e comportamentos determinantes de saúde que poderão ser importantes no estudo da relação entre ação do PEpS e o impacto dessa informação.

Para além das implicações da avaliação dos PEpS decorrente da metodologia de *démarche* de referencialização que esta investigação fez emergir, problematizamos que se efetuem estudos de avaliação, com a mesma base metodológica, alvitando, desde já a reformulação das questões utilizadas no inquérito por entrevista ou criação de novas questões, subjacentes a:

- protocolo de referencialização com critérios e indicadores diferentes;
- referencial de avaliação prescrito na área de programas/projetos de EpS em meio escolar.

Os resultados revelaram o fraco envolvimento dos pais e encarregados de educação e alunos líder (educação pelos pares) na ação do PEpS. Pensamos ser importante, em investigações futuras, identificar os fatores que justificam estes resultados, e muito particularmente verificar se a ação dos alunos líder incrementam os níveis de literacia em saúde nos seus pares.

Na sequência do trabalho que aqui se conclui, sugere-se a constituição de uma equipa de investigação para realizar estudos de impacto da ação de um PEpS junto de um grupo de jovens, acompanhando-os ao longo do seu percurso até atingirem 18 anos. Vislumbrar-se-ia, assim, o papel desempenhado pela ação do PEpS na sua formação.

Consideramos importante coligir os diferentes estudos sugeridos, confrontando os seus resultados com os deste no intuito de se oferecer em termos qualitativos uma “leitura da realidade”, mais completa, consistente e atualizada. A realização de um trabalho com estas características permitiria, também, observar e divulgar outras práticas de referência ocorridas na implementação da EpS desde 2005 nas escolas portuguesas, em diferentes contextos e em diferentes níveis de ensino.





## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



| A

- Adamuz, R. (1999). Avaliação Educacional: uma reflexão. *Revista Cultural Fonte*. 2(1). Consultado em <http://www.unopar.br/portugues/revfonte/artigos/artigos.html> a 12 de janeiro de 2010.
- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: IEC – CEEP – Universidade do Minho.
- Afonso, A. J.; Estevão, C. V.; Castro, R. V. (1999). *Projectos Educativos, Plano de Actividades e Regulamentos Internos. Avaliação de uma experiência*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, A. J. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos reguladora. In Costa, J. ; Mendes, A. & Ventura, A.. *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp 31-37.
- Afonso, N. (2005). Política Educativa, administração da Educação e auto-avaliação das escolas. In Macbeath, J. (et.al.) *A história de Serena: Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora. Consultado em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf> a 12 de janeiro de 2009.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In *Cadernos de Formação de Professores*, Nº 1, pp. 21-30. Aveiro: INAFOP.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Supervisão na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 217-238.
- Aldinger, C.; Xin-Wei, Z.; Li-Qun, L.; Jun-Xiang, G.; Sen Hai, Y.; Jones, J. (2008). Strategies for implementing Health-Promoting Schools in a province in China. *Promotion & Education*, 15 (1), pp. 24-29. Consultado em <http://ped.sagepub.com/cgi/reprint/15/1/24> a 24 de junho de 2009.
- Almeida, J.; Pinto, J. (1990). *A investigação nas ciências sociais* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Alter C.; Murty, S. (1997). Logic modeling: a tool for teaching practice evaluation. *Journal of Social Work Education*, 33 (1), pp. 103-117.
- Álvarez Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA.

- Alves, M. P. (2003). Avaliar a Escola: Da Exigência Normativa à Construção de Sentido. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación* 8 (10), pp. 325-334. Consultado em [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6969/1/RGP\\_10-30.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6969/1/RGP_10-30.pdf), a 14 de junho de 2010.
- Alves, M. P.; Machado, E. A. (2003). Sentido da Escola e os sentidos da avaliação. *Revista de Estudo Curriculares*, 1, pp. 79-92.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P.; Machado, E. A. (2010). Introdução – entre ser sujeito e sujeitar-se. In Alves, M. P.; Machado, E. A. (orgs), *O pólo de Excelência – caminhos para a avaliação de desempenho docente*. Porto: Areal Editores, pp. 6-12.
- Amann, G. (2010). Programa de Saúde Escolar. *Newsletter* nº 17. Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa. Consultado em <http://news.fm.ul.pt/Content.aspx?tabid=66&mid=431&cid=1175> a 12 de dezembro de 2011.
- Andrade, M. (1995). *Educação para a saúde – Guia para professores e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Andrade, M. (2001). Psicologia da Saúde: Contributos de uma abordagem interdisciplinar da Educação para a Saúde. *Revista Referência*, 7, pp.17-24.
- Angelmar, R. (1984). Les méthodes de l'évaluation. In Nioche, J.-P. ; Poincard, R. (Eds.) *L'évaluation des publiques*. Paris: Economica.
- António, N.; Teixeira, A. (2007). *Gestão da Qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Antonovsky, A. (1987). *Unravelling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antunes, M. C. (2008). *Educação, Saúde e Desenvolvimento*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Antúnez, S.; Carmen, L. M.; Imbernón, F.; Parcerisa, A.; Zabala, A. (2001). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. 14<sup>a</sup> ed. Barcelona: Editorial Graú.
- Ardoino; J.; Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des Universités*. Paris: ANDSHA/Matrice.

## | B

- Barbier, J.-M. (1993). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.

- Barbier, J.-M. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (Reto, Luís Antero & Pinheiro, Augusto, Trad. 3ªEd.). Lisboa: Edições 70.
- Bárrios, A. (1999). Contributos para uma análise reflexiva sobre o funcionamento da escola. In: *Inovação - Autonomia nas Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação, 12 (3).
- Barroso, J. (1991). Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão da Escola: Sentidos de Uma Evolução. *Inovação nº4*, pp.55-86.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In Canário (Org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 17-55.
- Barroso, J. (1994). Do Projecto Educativo à Planificação e Gestão Estratégica da Escola. *Noesis*, 31, (Julho/Outubro), pp. 26 - 28.
- Barroso, J. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Lisboa. IIE.
- Barroso, J. (1998). O Estudo da Autonomia da Escola: Da Autonomia Decretada à Autonomia Construída". In *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp.167-189.
- Barroso, J. (1998). *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (org.) (2003). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: Asa.
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative Data Analysis with NVivo*. London: SAGE Publications.
- Bell, J. (1989). Doing your research project: a guide for the first-time researchers. In Keynes, M.. *Education and Social Science*. (2ª ed.).England: Open University Press, pp. 145.
- Benavente; A. (1990). Avaliação e inovação educacional. *Inovação*, 3 (4), pp. 33-46.
- Benbasat, I.; Goldstein, D. K. ; Mead, M. (1987). The Case Research Strategy. In *Studies of Information Systems*, MIS Quarterly, pp. 369-386.
- Blanco, E.; Silva, B. (2002). *Tecnologia e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Colecção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas? Potencialidades e limites das estratégias de desenvolvimento e Mudança*. Porto: Edições Asa.
- Bonito, J. (Coord.) (2008). *Educação para a Saúde no Século XXI: Teorias, Modelos e Práticas*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Bonito, J. (2009). A Educação faz Bem à Saúde? In M. Lopes, F. Mendes e A. Moreira (Coords.). *Saúde, Educação e Representações Sociais – Exercícios de Diálogo e Convergência*, (pp. 173-189). Coimbra: Formasau.
- Bonniol, J.; Vial, M. (2001). *Modelos de avaliação Textos fundamentais*. Porto Alegre: ArtMed.
- Boutinet, J.-M. (1996). *Antropologia de projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brand, J. P. (1992). *Direcção e Gestão de Projectos*. Lisboa: Ed. Lidel.
- Bravo, M<sup>a</sup>. P.; Eisman, L. (1998). *Investigación Educativa*, 3<sup>a</sup> Ed. Sevilha: Ediciones Alfar.
- Brito, C. (1998). *Gestão Participada: Na escola todos somos Gestores*. 4<sup>a</sup> Ed. Lisboa: Texto Editora.
- Broch, M.-H.; Cros, F. (1992). Elaborar um Projecto de Escola: Sim, mas Como? In Canário, R.. *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, pp. 135-173. Lisboa: Educa.
- Brown, M. (1993). *A Gestão de Projectos com Sucesso*. Lisboa: Presença.
- Buijs G., Jociutė A., Paulus P. and Simovska V. (eds.) (2009). *Better schools through health: learning from practice*. Case studies of practice presented during the third European Conference on Health Promoting Schools, held in Vilnius, Lithuania, 15-17 June 2009. Consultado em <http://www.schoolsforhealth.eu/>, a 2 de janeiro de 2010.

## | C

- Cachapuz, A.; Sá-Chaves, I.; Paixão, F. (Org.) (2004). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Canário, R. (1992). O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local. Canário, R.. *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

- Capucha, L. M. A. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos - Guião Prático*. Lisboa: DGIDC.
- Carcel, C. (2000). Paradigma holístico. *Trajectos e Projectos*, 2, pp. 31-35.
- Cardinet, J. (1976). *L'élargissement de l'évaluation*. Neuchâtel: IRDP.
- Carmo, H.; Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem* (Vol. 147). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (org.) (2001). *O futuro da educação em Portugal – Tendências e oportunidades*. Lisboa: DAPP.
- Carneiro, R. (2004). *A educação Primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (2009). O lugar dos valores na Educação. Uma aprendizagem social. In Carvalho, L. (Coord.) (2009). *A Urgência de Educar para os Valores. Um Contributo para a Literacia Social*. eBook. Consultado em <http://www.ledonvalues.org/portal> a 10 dezembro de 2010.
- Carvalho, G. (2002). Literacia para a saúde: Um contributo para a redução das desigualdades em saúde. In M. Leandro, M. Araújo, & M. Costa (Orgs.). *Saúde. As teias da discriminação social. Actas do Colóquio Internacional – Saúde e Discriminação Social*, pp. 119-135. Braga: Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.
- Carvalho, G. (2004). Escolas Promotoras de Saúde: factores críticos para a sua implementação. In *Revista da Educação*. XII (1).
- Carvalho, A. A. S.; Carvalho, G. (2006). *Educação para a Saúde: Conceitos, Práticas e Necessidade de Formação*. Loures: Lusociência.
- Carvalho, G. (2006). *Criação de ambientes favoráveis para a promoção de estilos de vida saudáveis*. In Oliveira Pereira e Carvalho *Actividade Física, Saúde e Lazer: A Infância e Estilos de Vida Saudáveis*, pp. 19-37. Lisboa: Lidel Edições Técnicas Lda. Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/5767>, 14 de maio de 2010.
- Carvalho, G.; Gonçalves, A.; Carvalho, A.; Rodrigues, V. (2007). *Os professores e a educação/promoção para a saúde*. Consultado a 22 de julho de 2009 em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6694>.
- Carvalho, A.; Fernando, D. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Afrontamento.
- Carvalhosa, S.; Domingos, A.; Sequeira, C. (2010). Modelo lógico de um programa de intervenção comunitária – GerAcções. *Análise Psicológica* (2010), 3 (XXVIII): 479-490. Consultado em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v28n3/v28n3a08.pdf> a 12 de março de 2011.

- Casanova, R. (1992). Holismo: Consecuencias de una errónea interpretación. *Revista Rol de Enfermería*, 15 (165), pp. 65-67.
- Casarotto Filho, N. (1991). *Gerência de Projectos: Planeamento, Organização, Programação*. São Paulo: Ed. Florianópolis.
- Clark, M. J.; Maben, J. (1998). Health promotion: perceptions of Project 2000 educated nurses. *Health Education Research*, 13, pp. 185-196.
- Clark, M. J.; Maben, J. (1999): Health promotion in primary health care nursing: the development of quality indicators. *Health Education Journal*, 58, (2), p. 99-119.
- Clift, S.; Jensen, B. (Eds.) (2005). *The Health Promoting School: Internantional Advances in Theory, Evaluation and Practice*. Consultado em [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0012/111117/E90358.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0012/111117/E90358.pdf) a 16 de junho de 2010.
- Colaço, V. L. (2008). *Com PES para andar ou o Projecto de Educação para a Saúde da Escola Secundária do Lumiar: um contributo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Consultado em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/770/1/17174\\_Trabalho\\_de\\_Projecto\\_Com\\_PES.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/770/1/17174_Trabalho_de_Projecto_Com_PES.pdf) a 10 de novembro de 2010.
- Comissão para os Determinantes Sociais da Saúde (2010). *Redução das desigualdades no período de uma geração. Igualdade na saúde através da acção sobre os seus determinantes sociais*. Relatório Final da Comissão para os Determinantes Sociais da Saúde. Portugal: Organização Mundial da Saúde. Consultado em [http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789248563706\\_por.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789248563706_por.pdf), a 12 de dezembro de 2011.
- Cortês, L.; Leite, C.; Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. A. (1994). O Projecto Educativo e a Planificação Escolar. IGE. *InFormação*, 3 (1), pp. 16-27.
- Costa, J. A. (2003). Projectos Educativos das Escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Revista Educação & Sociedade*, 24 (85), pp. 1319-1340.
- Costa, J. A. (2004). Construção de Projectos Educativos nas Escolas: Traços de um Percurso Debilmente Articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), pp. 85-114.



- Costa, J. A. (2007). *Projectos em educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, M.; López, E. (2008). *Educación para la salud. Guía práctica para promover estilos de vida saludables*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Costa, M. V. (2008) (Org.). *A Escola tem futuro?* (2ª Ed.) Rio de Janeiro: Lamparina.
- Coutinho, C.; Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp. 221-244. CIEd - Universidade do Minho.
- Craveiro, M. C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho. Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/7085> a 10 de dezembro de 2009.
- Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. (2005). *Educational Research: planing, conducting, an evaluating quantitative and qualitative research* (2ª ed.). Licoln: Kevin M. Davis.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor – Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.

## **| D**

- Decreto-Lei nº 259/2000, de 17 de outubro. Regulamenta a Lei nº 120/99 (Reforça as garantias do Direito à Saúde Reprodutiva). *Diário da República nº 240, I Série - A*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 5784-5786.
- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro. Revisão Curricular do Ensino Básico. *Diário da República nº15, I Série - A*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 258-265.
- Decreto-Lei nº 210/2001, de 28 de julho. Reforça o apoio dos serviços de saúde à Saúde Escolar. *Diário da República nº 174, Série I-A*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 4612-4613.
- Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março. Revisão Curricular do Ensino Secundário. *Diário da República nº73, I Série-A*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 1931-1942.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. *Diário da República, N.º 79, I Série*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 2341-2356.

- Déjours, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions méconnues du travail réel. *Education Permanente*, 116, pp. 47-70.
- De Ketele, J- M.; Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delors, J. (coord.). (2005). *Educação um tesouro a descobrir*. 9ª Ed. Porto: Asa.
- Denzin, N. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Ed) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In Denzine, N. ; Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications. pp. 1-28.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2003). Introduction: The discipline an Practice of Qualitative Research”, In Denzin, N. K. ; Lincoln, Y. S. (eds.). *The Landscape of Qualitative Research – theories and issues*, 2.ª ed., Sage, pp. 1-45.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Orgs.)(2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª. ed. Porto Alegre, Artmed Bookman.
- Despacho nº 172/ME/93, de 13 de agosto. Programa de promoção e educação para a saúde. *Diário da República, Nº 189, II Série*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 8566.
- Despacho Conjunto nº 271/98, de 15 de abril. Reorganização do Centro de Apoio Nacional à Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde. *Diário da República nº 88, II Série*. Lisboa: Ministério da Educação e da Saúde, pp. 4922-4923.
- Despacho nº 15587/99, de 12 de agosto. Criação da Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde. *Diário da República nº 187, II Série*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 11981-11982.
- Despacho Conjunto nº 734/2000, de 18 de julho. Determina a manutenção da parceria entre os ministérios para fomentar o desenvolvimento e alargamento da Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde. *Diário da República nº164, II Série*. Lisboa: Ministério da Educação e da Saúde, pp. 11895-11896.
- Despacho nº 19737/2005, de 13 de setembro. Legitima a criação de um grupo de trabalho incumbido de proceder ao estudo e de propor os parâmetros gerais dos programas de educação sexual em meio escolar. *Diário da República nº176, II Série*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 13348.

Despacho nº 25995/2005 de 16 de Dezembro. Aprova princípios orientadores das conclusões dos documentos emitidos pelo GTES. *Diário da República* nº 240, II Série. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 17515-17516.

Despacho n.º 12045/2006 de 7 de junho. Aprovação do Programa Nacional de Saúde Escolar e do Programa Nacional de Saúde dos Jovens. *Diário da República* n.º 110, II Série. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 8250.

Despacho Interno nº 15987/2006 de 27 de Setembro. Linhas de orientação e temáticas no âmbito da educação para a saúde. Lisboa: Secretária de Estado da Educação.

Despacho nº 2506/2007, de 20 de Fevereiro. Adopção de medidas que visam a promoção da saúde da população escolar. Cria a figura de Coordenador de Educação para a Saúde. *Diário da República* nº 36, Série II. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 4427.

Despacho nº 19308/2008, de 21 de julho. Regulamenta as actividades a desenvolver nas Áreas Curriculares Não Disciplinares. *Diário da República* nº139, II Série. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 32171-32172.

Dias, M. L. (2006). *Hábitos alimentares /estilos de vida: conhecer e intervir para prevenir, uma proposta educacional*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Geologia e Biologia. Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Consultado em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/8677/1/tese.pdf>, a 10 de junho de 2012.

Diaz, A. (2002). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: Edições Asa.

Downie, R.; Tannahill, C.; Tannahill, A. (2000). *Health promotion. Models and values*. (2ªed.) Oxford: University Press.

Duart, J. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Editorial Paidós.

Dubouloz, C.-J. (2003). Método de análise de dados em investigação qualitativa (Salgueiro, Nídia, Trad.). In *O processo de investigação: Da concepção à realização*. (3ª ed.). Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Duhamel, F.; Fortin, M.-F. (2003). Os estudos de tipo descritivo. In Fortin, M.-F. (Eds.), *O processo de investigação: Da concepção à realização* (3ª ed.). Loures: Lusociência, Edições Técnicas e Científicas.

## | E

Editais do Ministério da Educação/ DGIDC- NESASE (2008, 2009, 2010). Candidatura de projectos na área da Educação para a Saúde. Consultado em <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/saude/Paginas/default.aspx> a 12 de janeiro de 2010.

Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

Estrela, A.; Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Evans, R. (2001). *The human side of school change – reform, resistance, and thereal-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-bass.

Ewles, L.; Simnet, I. (1999). *Promoting health. A practical guide*. 4ªed. London: Baillière Tindall.

## | F

Faria, H. A.; Carvalho, G. S. (2004). Escolas promotoras de saúde: factores críticos para o sucesso da parceria escola-centro de saúde. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*. 22, (2).

Fernandes, M. M. (2008). *A saúde também se educa*. Lisboa: Instituto Piaget.

Fidel, R. (1992). The case study method: a case study. In: Glazier, J. ; Powell, R.. *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Figari, G. (1992). Para uma referencialização das práticas de avaliação. In Estrela, A. & Nóvoa, A (Org.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: EDUCA.

Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.

Figari, G.; Tourmen, C. (2006). La référentialisation: une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et Évaluation en Éducation* 29 (3) pp. 5-25.

Figari, G. (2008). A avaliação da escola: questões, tendências e modelos. In Alves, Maria P. & Machado, Eusébio A. (Org.). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos. Practicum – Coleção de Ciências da Educação, n.º 1*. Santo Tirso. De Facto Editores.

- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), pp. 273-291.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar. Teoria e Prática da construção de perguntas para entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fontoura, M. (2006). *Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares. Fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho J. (1992). De serviço de Estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. In *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), pp. 53-86. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2000). "Autonomia, Projecto e Liderança" In Formosinho, João (et al.). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 117-137.
- Fortin, M.-F. (2003). O desenho de investigação (Salgueiro, N., Trad.). In *O processo de investigação: Da concepção à realização*. (3<sup>a</sup> ed., pp. 131-145). Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Fortin, M.-F.; Côte, J. ; Vissandjée, B. (2003). A Investigação Científica. In (Salgueiro, N., Trad.) Fortin, M.-F. (Eds.). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. (3<sup>a</sup> ed., pp. 15-23). Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2001). *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freitas, C. (1997). *Gestão e avaliação de projectos nas escolas*. Lisboa: IIE.
- Frías, A. (Coord.) (2000). *Salud Pública y Educación para la Salud*. Barcelona: Masson Elsevier.
- Frías, A.; Palomino, P. (2000). Programación de las actividades de educación para la salud. In Frías, A. (Coord.). *Salud Pública y Educación para la Salud*, pp.409 - 418. Barcelona: Masson Elsevier.
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. 2<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed Editora.

Fullan, M.; Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. (Lima, J., Trad.). Porto: Porto Editora.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.

## | G

García, C. (1992). A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A. (Eds.), *Os professores e a sua formação* (1ª ed., pp. 52-76). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Garcia Hoz, V. (1989). *Educar: uma difícil tarefa*. São Paulo: Nerman.

García Matinez A; Saez Carreras, J.; Escarbajal de Haro, A. (2000). *Educación para la salud: La apuesta por la calidad de vida*. Madrid: Arán Ediciones S. A.

Garcia-Vázquez, J.; Orvís, A.; Alas, N.; Almozara, M; Fernández, T.; Torre, L.; González, R.; Menéndez, E.; Gutiérrez, M.L.; Gutiérrez, C.; Osorio, E.; Maojo, L. (2008). *Evaluación de las Escuelas Promotoras de Salud en Asturia (España)*. Consultado em [http://www.educacion.es/cide/espanol/innovacion/reeps/novedades/files/RevistasDocumentos/evaluacion\\_escuelas\\_promotoras\\_salud\\_asturias.pdf](http://www.educacion.es/cide/espanol/innovacion/reeps/novedades/files/RevistasDocumentos/evaluacion_escuelas_promotoras_salud_asturias.pdf) a 1 de setembro de 2010.

Gaspar, P. J. (2006). *Educação para a saúde e estudantes: as fontes e o impacto da informação*. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Educação em Ciência. Aveiro: Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas da Universidade de Aveiro. Consultado em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3336/1/2007000975.pdf>, a 12 de dezembro de 2010.

Gavidia, V.; Rodes, M. (1996). Tratamiento de la Educación para la Salud como materia transversal. *Alambique – Didáctica de las Ciencias Experimentais*. 9, pp. 7-16.

Ghiglione, R.; Matalon, B. (1993). *O inquérito - teoria e prática* (Pires, C. , Trad. 2ª ed.). Oeiras: Celta Editores.

Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa, António (Ed.), *Os professores e a sua formação* (1ª ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote.

González, M. I. (1998). *La educación para la salud del siglo XXI. Comunicación y salud*. Madrid: Dias de Santos.

- Green, L.; Kreuter, M.; Deeds, S.; Partridge, K. (1980). *Health Education planning: A diagnostic approach*. Mayfield: Palo Alto.
- Green, L. W.; Kreuter, M. W. (2005). *Health Program Planning: An Educational and Ecological Approach*. 4th ed. St. Louis: McGraw-Hill Publishing.
- Green, J.; Howes, F.; Waters, E.; Maher, E.; Oberklaid, F. (2005). Promoting the social and emotional health of primary school aged children: reviewing the evidence base for school based interventions. *International Journal of Mental Health Promotion*, 7, (2), pp. 30-36.
- GTES (2005). Relatório preliminar. Consultado em [www.dgidec.min-edu.pt](http://www.dgidec.min-edu.pt) a 12 de fevereiro de 2009.
- GTES (2007). Relatório de progresso. Consultado em [www.dgidec.min-edu.pt](http://www.dgidec.min-edu.pt) a 11 de novembro de 2010.
- GTES (2007). Relatório final. Consultado em [www.dgidec.min-edu.pt](http://www.dgidec.min-edu.pt) a 12 de fevereiro de 2009.
- Guba, E.; Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, N.; Lincoln, Y. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*, pp. 105-117. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Guerra, S. (2001). *A escola que Aprende*. Cadernos CRIAP, 21.1ªed.Porto: Edições Asa.
- Guerra, S. (2003). *Tornar visível o quotidiano*. Porto: Edições Asa.
- Guerra, I. (1994). *Introdução à metodologia de projecto*. Lisboa: ISCTE-CET.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipe Editora.
- Gugglberger, L. (2011). Support for health promoting schools: a typology of supporting strategies in Austrian provinces. *Health Promotion International*, 26 (4), pp. 447-456. Consultado em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21303788> a 12 abril de 2011.

## | H

- Haerens, L.; Deforche, B.; Maes, L.; Cardon G.; Stevens, V. ; Bourdeaudhuij, I. (2006). Evaluation of a 2-year physical activity and healthy eating intervention in middle school children. *Health Education Research Theory & Practice*. 21 (6), pp. 911-921. Consultado em <http://her.oxfordjournals.org/cgi/reprint/21/6/911>, a 10 de maio de 2009.

- Hadji, F. (1994). *A Avaliação. Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hamel, J.; Dufour, S.; Fortin, D. (1993). *Case Study Methods*. Newbury Park, CA: Sage publications.
- Harden, A.; Oakley, A.; Oliver, S. (2001). Peer-delivered health promotion for young people: "A systematic review of different study designs". *Health Education Journal*. 60(4), pp. 339-353.
- Hargreaves, A (1998). *Os professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: Ed. MacGraw-Hill.
- Hargreaves, A.; Earl, L.; Ryan, J. (2001). *Educação para a Mudança: Reinventar a Escola Para os Jovens Adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Hartup, W. (2005). Peer interaction: What causes what? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (3), pp. 387-394. Consultado em <http://www.springerlink.com/content/q44608h9p0hm0752/> a 18 de janeiro de 2009.
- Hepworth, J. (1997) Evaluation in health outcomes research: linking theories, methodologies and practice in health promotion. *Health Promotion International*, 12, pp. 239-250.
- Hernando, M. A. (2009). Los proyectos y los programas en EpS. In Perea, R. (Directora) (2009). *Promoción y Educación para la Salud, Tendencias innovadoras*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Hill, M.; Hill, A. (2000). *Investigação por questionário* (1ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hillier, SL.; Civetta L.; Pridham L. (2010). A Systematic Review of Collaborative Models for Health and Education Professionals Working in School Settings and Implications for Training. *Education for Health* 23 (3), pp.1-12. Consultado em [http://www.educationforhealth.net/publishedarticles/article\\_print\\_393.pdf](http://www.educationforhealth.net/publishedarticles/article_print_393.pdf) a 1 de fevereiro de 2011.
- Hills, M.; Carroll, S.; O'Neill, M. (2004). Vers un modèle d'évaluation de l'efficacité des interventions communautaires en promotion de la santé: compte-rendu de quelques développements Nord-américains récents. *IUPHE-Promotion & Education, Hors série - 1. 2004 Supplement - Edición especial*, pp. 17-21. Consultado em [http://www.iuhpe.org/upload/File/PE\\_Supp1\\_04.pdf](http://www.iuhpe.org/upload/File/PE_Supp1_04.pdf) a 12 de dezembro de 2009.
- Huang, J. ; Yeh, G. ; Tseng, C. ; Ches, C.; Hwu,Y.; Jiang, D. (2009). Using Organization Development Concept to Conduct Administrative Assessment of Health Promoting Schools in Taiwan - A Preliminary Study. *International Electronic Journal of Health Education*, 12, pp. 86-98.



Huberman, A.; Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives: Recueil des nouvelles méthodes* (Backer, Catherine De & Lamongie, Vivian, Trad.). Bruxelles: De Boeck Université.

Hutchison, D. (2000). *Educação ecológica: idéias sobre consciência ambiental*. Porto Alegre: Artes Médicas.

## I

Inchley, J.; Muldoon, J.; Currie, C. (2006). Becoming a health promoting school: evaluating the process of effective implementation in Scotland. *Health Promotion International*, 22 (1), pp. 65 - 71 Consultado em <http://heapro.oxfordjournals.org/content/22/1/65.full.pdf+html>, a 10 de outubro de 2009.

International Union for Health Promotion and Education (IUHPE) (2009). *Construindo escolas promotoras de saúde: Directrizes para promover a saúde em meio escolar*. Consultado em [http://www.iuhpe.org/uploaded/Publications/Books\\_Reports/HPS\\_GuidelinesII\\_2009\\_Portuguese.pdf](http://www.iuhpe.org/uploaded/Publications/Books_Reports/HPS_GuidelinesII_2009_Portuguese.pdf) a 12 de março de 2010.

International Union for Health Promotion and Education (IUHPE) (2010). *Promover a saúde na escola. Da evidência à acção*. Consultado em [http://www.iuhpe.org/uploaded/Activities/Scientific\\_Affairs/CDC/School%20Health/PHIS\\_EaA\\_POR-WEB.pdf](http://www.iuhpe.org/uploaded/Activities/Scientific_Affairs/CDC/School%20Health/PHIS_EaA_POR-WEB.pdf) a 12 de dezembro de 2010.

## J

Jesus, S. (2000). Trabalho em equipa entre professores. In *Trabalho em equipa e gestão escolar* (1ª ed., pp. 4-10). Porto: Asa Editores II, S.A.

Johnson, R.; Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time as come. *Educational Researcher*, 33 (7), pp. 14-26. Consultado em [http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals\\_and\\_Publications/Journals/Educational\\_Researcher/Volume\\_33\\_No\\_7/03ERv33n7\\_Johnson.pdf](http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Journals/Educational_Researcher/Volume_33_No_7/03ERv33n7_Johnson.pdf) a 24 de abril de 2009.

Jourdan D. (2011). *Health education in schools. The challenge of teacher training*. Saint-Denis: Inpes, coll. Santé en action. Consultado em <http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1380.pdf> a 11 de dezembro de 2011.

Julian D. (1997). The utilization of the logic model as a system level planning and evaluation device. *Evaluation and Program Planning*, 20 (3), pp. 251-257.

## | K

- Kahan, B.; Goodstadt, M. (1998). An Exploration of Best Practices in Health Promotion: a short history of the Best Practices Work Group, *Centre for Health Promotion, University of Toronto*. Consultado em <http://www.idmbestpractices.ca>, a 16 de junho de 2009.
- Kahan, B.; Goodstadt, M. (2001). The interactive domain model of best practices in health promotion: Developing and implementing a best practices approach to health promotion. *Health Promotion Practice*, 2(1), pp. 43-67.
- Kaplan, S. A.; Garrett, K. E. (2005). The use of logic models by community-based initiatives. *Evaluation and Program Planning*, 28, pp. 167-172.
- Kirby, D.; Laris, B.; Rollieri, L. (2006). Sex and HIV Education. Programs for Youth: Their Impact and Important Characteristics. *Family Health International*, Scotts Valley. Consultado em <http://www.healthysteennetwork.org/vertical/sites/%7BB4D0CC76-CF78-4784-BA7C-5D0436F6040C%7D/uploads/%7B60AE7454-B2B2-4E3A-8405-F68681A7F9C9%7D.PDF>, a 3 de fevereiro de 2009.

## | L

- Lanfranconi, E. (2006). “The ‘Good and Healthy Schools – instruments for quality development and evaluation in schools’ Handbook”, in Fifth Workshop on Practice of Evaluation of the Health Promoting School – concepts, indicators and evidence. Sigiswill: ENHPS, 11 – 12. Consultado em <http://www.schoolsforhealth.eu/upload/pubs/FifthworkshoponpracticeofevaluationoftheHPS.pdf> a 12 de janeiro de 2010.
- Laverack, G. (2005). *Public Health: Power, Empowerment & Professional Practice*. Hampshire: Palgrave Macmillan UK.
- Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Montréal: L'Harmattan.
- Lee, A.; Leger, L.; Moon, A. (2005). Evaluating health promotion in schools: a case study of design, implementation and results from the Hong Kong Healthy Schools Award Scheme. *Promotion & Education*, 12 (3-4), pp. 123. Consultado em <http://www.deepdyve.com/lp/sage/evaluating-health-promotion-in-schools-a-case-study-of-design-NFn0DE3hFD> a 11 de abril de 2009.
- Lei nº 3/84, de 24 de Março. Educação sexual e planeamento familiar. *Diário da República nº71, I Série*. Lisboa: Assembleia da República, pp. 981-983.
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República nº 237, I Série*. Lisboa: Assembleia da República, pp. 3067-3081.

- Lei nº 11/87 de 7 de abril. Lei de Bases do Ambiente. *Diário da República* nº 81, I Série. Lisboa: Assembleia da República, pp. 1386-1394.
- Lei nº 48/90, de 24 de agosto. Lei de Bases da Saúde. *Diário da República* nº 195, I Série. Assembleia da República, pp. 3452-3459.
- Lei nº 120/99, de 11 de agosto. Reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva. *Diário da República* nº 186, I Série-A. Lisboa: Assembleia da República, pp. 5232-5234.
- Lei nº 12/2001, de 29 de maio. Contracepção de emergência. *Diário da República* nº 124, I Série-A. Lisboa: Assembleia da República, pp. 3148.
- Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto. Aplicação da educação sexual em meio escolar. *Diário da República* nº 151, I Série. Lisboa: Assembleia da República, pp. 5097-5098.
- Leite, C., Gomes, L. ; Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma – Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (2002). Avaliação e Projectos Curriculares de Escola e/ou de Turma. In Abrantes, P. ; Alonso, L.; Peralta, M.; Cortesão, L.; Leite, C.; Pacheco, J.; Fernandes, M.; Santos, L. ME/DEB, 2002. *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*, pp. 43-52). Consultado em <http://www.escolavirtual.pt/assets/conteudos/downloads/1c1cr/Cgenerico/avaliacaodasaprendizagens.pdf?width=965&height=600> a 24 de fevereiro de 2010.
- Leite, C.; Cortesão, L.; Pacheco, J. (2003). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hérbert, M.; Goyette, G.; Bountin, G. (2010). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. 4ª edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leurs, M. T. W.; Schaalma, P. H.; Jansen, M. W. J.; Mur-Veeman, I.; Breukelen, G.; Vries, N. K. (2007). Comprehensive quality assessment of health school interventions. *Preventive Medicine*, 45, pp. 366-372.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (1994). Organização e Administração de Projectos de Investigação e Desenvolvimento em Educação de Adultos. In *FORUM I*. Braga: Unidade de Educação de Adultos, Universidade do Minho, pp. 27-46.
- Lima, L. C. (1996). Construindo um Objecto: Para uma Análise Crítica da Investigação Portuguesa Sobre a Escola. In Barroso, J. (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, (pp. 17-39).

- Lima, M. (1995). *Inquérito Sociológico* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Lincoln, Y.; Guba, E. (2006). Paradigmas e perspectivas em transição. In: Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (Orgs.). *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*, pp.163-168. Porto Alegre: Artmed.
- Loureiro, I. (1999). Disseminating the national network in Portugal. *Network News: the European Network of Health Promoting Schools*, 5, pp. 13.
- Loureiro, I. (Coord.) (2000a). *O que é a saúde na escola. Guião orientador. Escolas Promotoras de Saúde* (1ª Ed.). Lisboa: CCPES – Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde - Ministério da Educação.
- Loureiro, I. (Coord.) (2000b). *Relatório de actividades 2000 e plano estratégico nacional 2001-2002*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Loureiro, I. (Coord.) (2001) – A Rede Nacional das Escolas Promotoras de Saúde. Lisboa: CCPES – Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde. ME.
- Loureiro, I. (2004a). A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 22 (2), pp. 43-55.
- Loureiro, I. (2004b). A study about effectiveness of the health promoting schools network in Portugal. *Promotion & Education*, XI (2), pp. 85-92.
- Loureiro, I.; Luís, F.S. (2008). Literacia em Saúde e Alimentação. In Bonito J. (Coord.) (2008). *Educação para a Saúde no Século XXI: Teorias, Modelos e Práticas*, pp.194-201. Évora: CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Loureiro, I. (2008). O processo de aprendizagem em promoção da saúde. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42 (1), pp. 65-89.
- Loureiro, I. (2009). Competências para promover a saúde. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (2), pp. 81-103.
- Loureiro, I.; Miranda, N. (2010). *Promover a Saúde. Dos Fundamentos à Acção*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Lukas, J. F.; Santiago, K. (2004). Concepto, componentes y fases de la evaluación. In J. F. Lukas & K. Santiago, *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial, pp.79-117.

| M

- Macedo, B. (1991). Projecto Educativo de Escola - do Porquê Construí-lo à Génese da Construção. *Inovação*, 4, (2 -3), pp. 127-140.
- Maciel, E.; Oliveira, C.; Frechiani, J.; Sales, C.; Brotto, L.; Araújo, M. (2010). Projeto Aprendendo Saúde na Escola: a experiência de repercussões positivas na qualidade de vida e determinantes da saúde de membros de uma comunidade escolar em Vitória, Espírito Santo. *Ciências & Saúde Coletiva*, 15 (2), pp. 389-396. Consultado em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232010000200014> a 4 de março de 2011.
- Mandim, J. F. O. (2007). *As dinâmicas para a promoção da saúde numa escola do ensino básico do Porto: um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade Aberta. Consultado em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/642/1/LC324.pdf> a 12 de março de 2010.
- Mangrulkar, L.; Whitman, C.; Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Programas de Salud y Desarrollo Humano (SDH), una división de Education Development Center, Inc. (EDC). Consultado em [http://conferenciapesmexico2012.com/memorias/wp-content/themes/tema\\_memorias\\_confpes2012/downloads/Cursos/HABILIDADES\\_PARA\\_LA\\_VIDA/Materiales\\_y\\_documentos/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS.pdf](http://conferenciapesmexico2012.com/memorias/wp-content/themes/tema_memorias_confpes2012/downloads/Cursos/HABILIDADES_PARA_LA_VIDA/Materiales_y_documentos/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS.pdf) a 12 de janeiro de 2012.
- Marinho, S.; Anastácio, Z.; Carvalho, G. (2010). Avaliação de Projectos de Educação Sexual na Perspectiva da Promoção da Saúde. In Pereira, H.; Branco, L.; Simões, F.; Esgalhado, G.; Afonso, R. (Eds). *Educação para a Saúde, Cidadania e Desenvolvimento Sustentado* (Actas do 3º Congresso Nacional de Educação para a Saúde; e 1º Congresso Luso-Brasileiro de Educação para a Saúde), pp. 417-431. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Martinez Bonafé, J. (2002). *Proyectos Curriculares y Prácticas Docentes*. Sevilla: Díada Editoras.
- Mason, S. (2010). Braving it out! An illuminative evaluation of the provision of sex and relationship education in two primary schools. In *England. Sex Education*, 10, (2), pp. 157-169.
- Matos, M. G. (2004). Psicologia da Saúde, saúde pública e saúde internacional. *Análise Psicológica*, 3, pp. 449-462.
- Matos, M. G. (ed.) (2005). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. Lisboa: Edições FMH.

- Matos, M.; Simões, C.; Tomé, G.; Gaspar, T.; Camacho, I.; Diniz, J.; Equipa do Aventura Social (2006). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses – Hoje e em 8 anos – Relatório Preliminar do Estudo HBSC 2006*. Consultado em [www.fmh.utl.pt/aventurasocial.com](http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial.com) a 12 janeiro de 2009.
- Matos, M. G.; Baptista, I.; Sampaio, D.; Simões, C.; Diniz, J. A.; Gaspar, T. (2008). *Portugal: From research to practice - promoting positive health for adolescents in schools*. WHO: Venice. Consultado em [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0005/84623/E91921.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/84623/E91921.pdf) a 2 de fevereiro de 2009.
- Matos, M. G.; Sampaio, D. (2009). Debate e repercussões na política educativa e de saúde. In Matos, M. G.; Sampaio, D. (Coord.) (2009). *Jovens com saúde. Diálogo com uma geração*. Alfragide: Texto Editora.
- Matos, M. G.; Baptista, I.; Tomé, G.; Gaspar T.; Cruz, J. (2009). A Escola. In Matos, M. G.; Sampaio, D. (Coord.) (2009). *Jovens com saúde. Diálogo com uma geração*. Alfragide: Texto Editora.
- Matos, M.; Simões, C.; Tomé, G.; Gaspar, T.; Camacho, I.; Diniz, J.; Equipa do Aventura Social (2011). *Estudo Nacional HBSC 2010 - "A Saúde dos Adolescentes Portugueses"* Consultado em [www.fmh.utl.pt/aventurasocial.com](http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial.com) a 12 novembro de 2011.
- Mayer, D.; Mullers, J.; Moore, M. (2000). *Monitoring School Quality: An Indicators Report*. Washington: National Center for Education Statistics, U.S. Dept. of Education. Consultado em [http://nces.ed.gov/programs/quarterly/vol\\_3/3\\_1/q4\\_4.asp](http://nces.ed.gov/programs/quarterly/vol_3/3_1/q4_4.asp) a 2 de março de 2009.
- McKenzie, J.; Neiger, B.; Thackeray, R. (2009). *Planning, implementing, and evaluating health promotion programs* (5th ed.). San Francisco: Benjamin Cummings.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación – acción y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Cadernos CRIAP, nº31. Porto: Edições Asa.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.

Ministério da Educação (2006). *Guião de Educação para a Sustentabilidade: Carta da Terra*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (ME) - DGIDC/NESASE (2009). *Resolução de Vilnius: Melhores escolas, Escolas mais saudáveis*. Terceira Conferência Europeia de Escolas Promotoras de Saúde. Consultado em [http://www.schoolsforhealth.eu/upload/Vilnius\\_resolution\\_Portugees.pdf](http://www.schoolsforhealth.eu/upload/Vilnius_resolution_Portugees.pdf) a 11 de março de 210.

Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular; Núcleo de Educação para a Saúde e Acção Social Escolar (2010). Edital 2009-2010. *Avaliação Final*. Consultado em [http://sitio.dgipc.min-edu.pt/saude/Documents/AvaliacaoFinalPES\\_2009\\_10.pdf](http://sitio.dgipc.min-edu.pt/saude/Documents/AvaliacaoFinalPES_2009_10.pdf) a 12 de abril de 2011.

Ministério da Saúde, Divisão de Saúde Escolar (2006). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Consultado em <http://www.min-saude.pt/NR/rdonlyres/4612A602-74B9-435E-B720-0DF22F70D36C/0/ProgramaNacionaldeSaudeEscolar.pdf> a 10 fevereiro de 2009.

Miranda, M. C. B. (2003). *A Educação Ambiental no Ensino Básico: Preocupações, atitudes, valores e desenvolvimento moral de professores e alunos*. Braga: Universidade do Minho.

Morin, E. (2002). *Os Sete saberes necessários à educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Mukoma, W.; Flisher, A., J. (2004). Evaluations of health promoting schools: a review of nine studies. *Health Promotion International*, 19 (3), pp. 357-369.

## | N

Navarro, F. (1995). “Modelos de intervenção em saúde na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário.” *A Educação para a Saúde. Papel da Educação Física na Promoção de Estilos de Vida Saudáveis: simpósio*. Lisboa: Programa de Promoção e Educação para a Saúde.

Navarro, M. F. (1999). Educar para a saúde ou para a vida? Conceitos e fundamentos para novas práticas. In J. Precioso *et al.* (Eds.). *Educação para a saúde* (2ª Ed., pp. 13-28). Braga: Departamento de Metodologias da Educação. Universidade do Minho.

Novo, M. (1995). *La Educación Ambiental: Bases Éticas, Conceptuales e Metodológicas*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.

- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, António (Ed.), *Os professores e a sua formação* (1ª ed., pp. 158). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A.; Castro-Almeida, C.; Le Boterf, G.; Azevedo, R. (1992). *Formação para o desenvolvimento – uma experiência participada de formação de agentes de desenvolvimento (Programa JADE)*. Lisboa: Fim de Século.
- Nóvoa, A.; Almeida, C.; Boterf, G. (1993). A Avaliação participativa no decurso dos projectos: Reflexões a partir da prática de uma experiência de terreno. In Estrela, A.; Nóvoa, A. (1993). (org.). *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas*, pp. 105-123. Lisboa: INIC.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva: Portfolios, "Vês" heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. (1ª ed.). Porto: ASA Editores II, S.A.
- Nutbeam, D. (1996). Achieving 'best practice' in health promotion: improving the fit between research and practice. *Health Education Research*, 11, pp. 317-325.
- Nutbeam, D. (1998). Evaluating health promotion-progress, problems and solutions. *Health Promotion International*, 13, pp. 27-44.
- Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21<sup>st</sup> century. *Health Promotion International*, 15 (3), pp. 259-274.

## | O

- Ofício - Circular nº 69/2006, de 20 de Outubro. Temas a promover na implementação da Educação para a Saúde/ educação Sexual. Lisboa: Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo. Consultado em <http://www.drel.min-edu.pt/> a 12 de janeiro de 2008.
- Oliveira, I.; Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.). *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*, pp. 29-42. Lisboa: APM. Consultado em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20p/02-oliveira-serraz.doc> a 22 de abril de 2011.
- Organização Mundial de Saúde (OMS/WHO) (1948). *Preâmbulo da Constituição da OMS como adoptado pela Conferência de Saúde Internacional, Nova Iorque, pp.19-22, Junho, 1946; assinada a 22 de Julho de 1946 pelos representantes de 61 estados (Registos Oficiais da OMS, nº2, p.100) entrando em vigor a 7 de Abril 1948*. Consultado em <http://www.who.int/about/definition/en/print.html>, a 10 de janeiro de 2010.



Organização Mundial de Saúde (OMS/WHO). (1978). *Conferência Internacional sobre Cuidados de Saúde Primários. Alma-Ata*, Cazaquistão, URSS. Consultado a 22 de maio de 2009 em [http://www.saudepublica.web.pt/05-PromocaoSaude/Dec\\_Alma-Ata.htm](http://www.saudepublica.web.pt/05-PromocaoSaude/Dec_Alma-Ata.htm).

Organização Mundial de Saúde (OMS/WHO). (1986). *Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde; Carta de Ottawa para a Promoção da Saúde*. Otava, Canadá. Consultado em [http://www.saudepublica.web.pt/05-PromocaoSaude/Dec\\_Ottawa.htm](http://www.saudepublica.web.pt/05-PromocaoSaude/Dec_Ottawa.htm) a 12 de janeiro de 2010.

Organização Mundial de Saúde (OMS/WHO) (1997). *A Declaração de Jacarta sobre Promoção da Saúde no Século XXI*. Copenhaga, WHO Regional Office for Europe. Consultado em [http://www.who.int/hpr/NPH/docs/jakarta\\_declaration\\_portuguese.pdf](http://www.who.int/hpr/NPH/docs/jakarta_declaration_portuguese.pdf) a 22 de janeiro de 2009.

Organização Mundial de Saúde (OMS/WHO). (2005). *Sexta Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde; Carta de Bangkok para a Promoção da Saúde num Mundo Globalizado*. Banguecoque, Tailândia. Consultado em [http://www.saudepublica.web.pt/05-PromocaoSaude/Dec\\_Bangkok.htm](http://www.saudepublica.web.pt/05-PromocaoSaude/Dec_Bangkok.htm) a 13 de março de 2010.

Ostolaza, A. F. (2002). *Educar para la sostenibilidad – Agenda 21 Escolar: Una guía para la escuela*. Madrid: CEIDA.

## **| P**

Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto Editora. Porto.

Palluy, J.; Arcand, L.; Choinière, C.; Martin, C.; Roberge, M.-C. (2010). *Réussite éducative, santé et bien-être : agir efficacement en contexte scolaire. Synthèse de recommandations*. Montréal : Institut National de Santé Publique du Québec. Consultado em <http://www.inspq.qc.ca/publications/liste.asp?Titre=&Theme=0&Prenom=&Nom=&NumPublication=1065&ISBN=&Annee=0&Type=0&Direction=0&Unite=0&A=9> a 12 de janeiro de 2011.

Pardal, L.; Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social* (1ª ed.). Porto: Areal Editores.

Paulus, P. (2005). From the Health Promoting School to the Good and Healthy School: New Developments in Germany. In Stephen, C. ; Jensen, B. (Eds.). *The Health Promoting School: International Advances in Theory, Evaluation and Practice*. Consultado em [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0012/111117/E90358.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0012/111117/E90358.pdf) a 12 de abril de 2010.

- Perea, R. (Directora) (2004). *Educación para la Salud – Reto de nuestro tiempo*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Perea, R. (Directora) (2009). *Promoción y Educación para la Salud, Tendencias innovadoras*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Perea, R. (2009). La escuela como escenario para un desarrollo saludable. In Perea, R. (Directora) (2009). *Promoción y Educación para la Salud, Tendencias innovadoras*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Pérez Serrano, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. (5ª Ed.) Madrid: Ed. La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2011). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – II. Técnicas y análisis de datos*. (5ª Ed.) Madrid: Ed. La Muralla.
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pino, R. (2000). Evaluación de programas de educación para la salud. In Frías, A. (Coord.) *Salud Pública y Educación para la salud*. Capítulo 38. Barcelona: Masson.
- Polit, D.; Hungler, B. (1999). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pommier, J.; Guével, M-R.; Jourdan, D. (2010). Evaluation of health promotion in schools: a realistic evaluation approach using mixed methods. *BMC Public Health*, 10, pp.1-12. Consultado em <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/10/43> a 22 de março de 2011.
- Pommier, J.; Jourdan, D.; Dominique Berger, D.; Vandoorne, C.; Piorecka, B.; Carvalho, G. (2009). School health promotion: organization of services and roles of health professionals in seven European countries. *European Journal of Public Health* 20 (2), pp. 182 - 188.
- Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, pp. 105-132.
- Porfírio, M. (1992). *Metodologia do Projecto*. Lisboa: Editora. Universidade Aberta.
- Portaria nº 52/ 1985 de 26 de Janeiro. Regulamenta as consultas de Planeamento Familiar e cria os centros de atendimento para adolescentes. *Diário da República nº22, I Série*. Lisboa: Ministério da Saúde, p. 219-220.

Portaria nº 196-A/2010, de 9 de abril. Define os moldes em que a educação sexual deve ser enquadrada no currículo escolar. *Diário da República* nº69, I Série. Lisboa: Ministério da Educação e da Saúde, p. 1170.

Precioso, J. (2004). Educação para a saúde na escola: um direito aos alunos que urge satisfazer. *O Professor* 85 (III Série), pp. 17-24.

Programa Nacional de Saúde Escolar (2006). Despacho nº12045, Diário da República nº 110 de 7 de junho. Consultado em <http://www.min-saude.pt/NR/rdonlyres/4612A602-74B9-435E-B720-0DF22F70D36C/0/ProgramaNacionaldeSaúdeEscolar.pdf> a 13 de janeiro de 2009.

Protocolo entre Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, de 7 de Fevereiro de 2006. Lisboa: Ministério da Educação e da Saúde. Consultado em [http://sitio.dgidc.min-edu.pt/saude/Documents/1\\_ProtocoloMEMS.pdf](http://sitio.dgidc.min-edu.pt/saude/Documents/1_ProtocoloMEMS.pdf) a 12 de janeiro de 2009.

Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: SAGE Publications.

## | Q

Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (Marques, J. & Mendes, M., Trad. 2ª ed.). Lisboa: Gradiva - Publicações L.da.

## | R

Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignements du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*. Tese de Doutoramento. Montreal: Université du Quebec. Consultado em <http://hal.inria.fr/docs/00/02/77/73/PDF/Rabythese.pdf> a 12 de maio de 2009.

Rafael, J. F. (1993). *Avaliação, Programação e Gestão de Projectos*. Lisboa: GEP.

Ragaišienė, I. (2009). *Better Schools through Health: The 3rd European Conference on Health Promoting Schools*. Conference Report. Consultado em [http://www.schoolsforhealth.eu/upload/Congress\\_report\\_Vilnius\\_2009.pdf](http://www.schoolsforhealth.eu/upload/Congress_report_Vilnius_2009.pdf) a 18 de janeiro de 2010.

- Ramalho, M. (2009). *Avaliação das representações sociais sobre uma experiência de Educação para a Saúde em contexto escolar*. Tese de mestrado. Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11126/1/tese.pdf> a 14 de janeiro de 2010.
- Ramos, J.; Carmo, M.; Fernandes, I. (2001). A Escola que aprende: um estudo múltiplo de casos no âmbito da utilização educativa das TIC em escolas europeias. O caso português. *Revista Inovação*, 14 (3), pp. 1-2.
- Randolph, A.; Posner, B. Z. (1992). *Planeamento e Gestão de Projectos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ray, M. A. (2007). A riqueza da fenomenologia: aspectos filosóficos, teóricos e metodológicos. In Morse, J. (Eds.), *Metodologia de Investigação Qualitativa*. Coimbra: Formasau.
- Readman, B.K. (2001). *A prática da educação para a saúde*. 9.<sup>a</sup> ed. Loures: Lusociência.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires France (PUF).
- Reidy, M.; Mercier, L. (2003). A triangulação (Salgueiro, Nídia, Trad.). In Fortin, M.-F. (Eds.). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. (3.<sup>a</sup> ed., pp. 321-327). Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Resolução do Conselho de Ministros nº 124/1998, de 21 de outubro. Aprova o Plano Interministerial para a Educação Sexual e Planeamento Familiar. *Diário da República nº 243, I Série – Parte B*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 5484.
- Rey, R.; Santamaria, J. (1992). *El Proyecto Educativo de Centro: de la Teoría a la Acción Educativa*. Madrid: Escuela Española, S.A.
- Roberge, M. C.; Choinière, C. (2009). *Analyse des interventions de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire québécois: cohérence avec les meilleures pratiques selon l'approche École en santé*. Montréal : Institut National de Santé Publique du Québec. Consultado em [http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/958\\_RapAnaPPIntEES.pdf](http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/958_RapAnaPPIntEES.pdf) a 20 de outubro de 2010.
- Rochon, A. (1996). *Educacion para la salud. Guía practica para realizar un proyecto*. Barcelona: Masson.
- Rodrigues, A.; Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P. (1995). As três "lógicas" da avaliação de dispositivos educativos. In Estrela, Albano e Rodrigues, Pedro (Orgs.). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 93-120.

Rodrigues, C. H.; Santos, F. C. (2001). Empowerment: Ciclo de Implementações, Dimensões e Tipologia. *Gestão e Produção*, 8 (3), pp. 237-249.

Rodrigues, M.; Pereira, A.; Barroso, T. (2005). *Educação para a saúde. Formação pedagógica de educadores de saúde*. Coimbra: Formasau.

Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1999) (2ª Ed.). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.

Roldão, M.; Hamido, G.; Luís, H.; Marques, R. (2007). *Transversalidade em educação e em saúde*. Porto: Porto Editora.

Rosseau, N.; Saillant, F. (2003). Abordagens de investigação qualitativa (Salgueiro, Nídia, Trad.). In Fortin, M.-F. (Eds.), *O processo de investigação: Da concepção à realização*. (3ª ed., pp. 147-159). Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Rowling, L. (1997). Partnerships for health: health promoting schools. *Promotion & Education*, 4, pp. 15-16.

Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador (Baptista, L., Trad.). In Colin, A. (Eds.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (1ª ed., pp. 245). Lisboa: Gradiva.

## | S

Sá-Chaves, I. (1994). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (Org) (2005). *Os Portefólios reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões sobre o seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2007). *Portefólios Reflexivos – Estratégias de Formação e de Supervisão. Formação de Professores, Cadernos Didáticos – Série Supervisão 1*, (3ªed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sacristán, J. G. (2000). *A Educação Obrigatória: o seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.

- Salvador Llivina, T.; Suelves Joanxich, J. M.; Puigdollers Muns, E. (2008). *Guía para las administraciones educativas y sanitarias. Criterios de calidad para el desarrollo de proyectos y actuaciones de promoción y educación para la salud en el sistema educativo*. Madrid: Educación, Política Social y Deporte (Centro de Innovación y Documentación Educativa, CIDE) y Ministerio de Sanidad y Consumo. Consultado em <http://www.educacion.gob.es/dctm/ifiie/investigacion-innovacion/educacion-salud/publicaciones/inn2008ga.pdf?documentId=0901e72b80d62b97> a 12 de janeiro de 2010.
- Salvador Llivina, T.; Suelves Joanxich, J. (2009). *Ganar salud en la escuela. Guía para conseguirlo*. Madrid: Secretaria General Técnica del Ministerio de Educación. Consultado em <http://www.msps.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/saludJovenes/docs/ganarSaludEscuela.pdf>. a 14 de janeiro de 2010.
- Sanmartí, L. (1990). *Educación Sanitaria: Principios, Métodos, Aplicaciones*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Asa.
- Sardinha, L.; Matos, M.; Loureiro, I. (eds.) (1999). *Promoção da saúde: Modelos e práticas de intervenção nos âmbitos da actividade física, nutrição e tabagismo*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schofield, J. W (1993). Increasing the generalizability of qualitative research. In Hammersley, M. (Ed) *Educational Research: Current Issues*, London: The Open University Press, pp. 91-114.
- Senge, P. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos os que se interessam por educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, SA.
- Senge, P.; Cambron-McCabe, N.; Lucas, T.; Smith, B.; Dutton, J.; Kleiner, A. (2005). Conceitos fundamentais sobre a aprendizagem em organizações. In *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos os que se interessam pela educação*. (pp. 24-26). Porto Alegre: Artmed.
- Senge, P.; Cambron-McCabe, N.; Lucas, T.; Smith, B.; Dutton, J.; Kleiner, A. (2005). A idéia de uma escola que aprende. In *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos os que se interessam pela educação*. (pp. 16-17). Porto Alegre: Artmed.
- Senge, P. M. (2009). *A Quinta Disciplina. Arte e prática da organização que aprende* (25ª Ed.) São Paulo: Best Seller.

- Shön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Eds.). *Os professores e a sua formação* (1ª ed., pp. 77-91). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Simovska, V.; Jensen, B. B. (2003). *Young-minds.net/lessons learnt: Student participation, action and cross-cultural collaboration in a virtual classroom*. Copenhagen: Danish University of Education Press.
- SL Hillier ; Civetta L.; Pridham L. (2010) A Systematic Review of Collaborative Models for Health and Education Professionals Working in School Settings and Implications for Training. *Education for Health* 23 (3). Consultado em <http://www.educationforhealth.net> a 12 de janeiro de 2011.
- Sousa, A.; Soares, I.; Vilar. D. (2007). Lessons learnt from a secondary school Sex Education Program in Portugal. *Sex Education*, 7 (1), pp. 35-45.
- Souza, F.N. (2008). *Investigação qualitativa com apoio do NVivo 7*. Consultado em [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=francis%20neri%20de%20souza%20n%C2%B4vivo&source=web&cd=4&ved=0CDMQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.forma-te.com%2Fmediateca%2Fdownload-document%2F22959-investigacao-qualitativa.html&ei=ji0bT\\_vKD82Uswbe08IH&usg=AFQjCNET2QIZkOEdZjQsPXwAbxE84Xsu2g](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=francis%20neri%20de%20souza%20n%C2%B4vivo&source=web&cd=4&ved=0CDMQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.forma-te.com%2Fmediateca%2Fdownload-document%2F22959-investigacao-qualitativa.html&ei=ji0bT_vKD82Uswbe08IH&usg=AFQjCNET2QIZkOEdZjQsPXwAbxE84Xsu2g) a 12 de maio de 2010.
- Spieldenner J. (2006). Opening address. In *Fifth Workshop on Practice of Evaluation of the Health Promoting School – concepts, indicators and evidence*. Sigriswill: ENHPS, 7.
- Stake, R. (2005). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa. Fundação Calouste Glubenkian.
- Stears, D.; Parson, C. (2002). Evaluation – valuation of a health-promoting school: steps to success. In *International Planning Committee of the ENHPS* (Eds.), pp. 9-25. Second workshop on practice of evaluation of the Health Promoting School – models, experiences and perspectives. Nottwil, Switzerland, 21-24 September 2001. Executive summary. Switzerland:IPC.
- Stewart-Brown, S. (2006). *What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach?* Copenhagen: WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Network report).
- St-Leger, L.; Nutbeam, D. (2000). Health promotion in schools. In International Union for Health Promotion and Education (Eds.). *The evidence of health promotion effectiveness, shaping public health in a new Europe. A report for the european commission*. Brussels: European Commission.

St-Leger, L. (2005). Protocolos y Directrices para las Escuelas Promotoras de Salud. In Global school health promotion IUHPE – *Promotion & Education*, 12 (3-4), pp. 214-216.

Suhrcke M.; Nieves C. (2011). *The impact of health and health behaviours on educational outcomes in high income countries: a review of the evidence*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe. Consultado em [http://moodle.dgidc.min-edu.pt/file.php/131/Documentos\\_de\\_interesse/Geral/WHO.pdf](http://moodle.dgidc.min-edu.pt/file.php/131/Documentos_de_interesse/Geral/WHO.pdf) a 25 de maio de 2011.

## | T

Tashakkori, A.; Teddie, C. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative data approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Tedesco, J. C. (2000). *O novo pacto educativo*. (2ª ed.). V Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Terrasêca, M.; Caramelo, J.; Costa, A. (2008). A avaliação de projectos: desvendando relações entre desenvolvimento local e processos de educação formal e não formal. In Sousa, M. (Org.). *Educação para o sucesso: Políticas e actores. Actas do IX Congresso da SPCE*. Funchal: SPCE.

Tones, K.; Tilford, S. (1994). *Health education. Effectiveness, efficiency and equity*. London: Chapman & Hall.

Tones, K. (1996). The anatomy and ideology of health promotion; empowerment in practice. In Scriven, A. ; Orme, J. (Eds.) *Health Promotion: Professional Perspectives*, pp. 9-21. London: Macmillan Press.

Tones, K.; Green, J. (2004). *Health promotion: planning and strategies*. London: Sage.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação* (Rodrigues-Lopes, António, Trad. 4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## | U

UNESCO (1994). *O educador e a abordagem sistémica* (Ruas, Manuel, Trad. 3ª ed.). Lisboa: Estampa, D.L..



| V

Vallet, G. (1994). *Técnicas de Planificação de Projectos*. Porto: Rés Editora.

Vieira, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e credibilidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII (2) pp. 89-111.

Vieira, E.; Ferreira, P. (2009). *Guia de produção de trabalhos científicos*. Porto: Edições IPAM.

Vilaça, M. T. (2006) *Acção e Competência de Acção em Educação Sexual: Uma Investigação com Professores e Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho. Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6465> a 5 de maio de 2010.

Vilelas; J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção de Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Vince Whitman, C.; Aldinger, C. (Eds.) (2009). *Case Studies in Global School Health Promotion From Research to Practice*. Hardcover: Springer.

Von Amann, G. (2010). Programa de Saúde Escolar. *Newsletter* nº 17. Faculdade de Medicina da universidade de Lisboa. Consultado em <http://news.fm.ul.pt/Content.aspx?tabid=66&mid=431&cid=1175> a 12 de dezembro de 2011.

| W

Warwick, I.; Aggleton, P.; Chase, E.; Schagen, S.; Blenkinsop, S. ; Schagen, I.; Scott, E. ; Eggers, M. (2005). Evaluating healthy schools: perceptions of impact among school-based respondents. *Health Education Research Theory & Practice*, 20 (6), pp.697–708. Consultado em <http://her.oxfordjournals.org/cgi/reprint/20/6/697>, a 12 de maio de 2009.

World Health Organization (1997). *Promoting Health through schools – Report of a WHO expert committee on comprehensive school health education and promotion*. Genebra. Consultado em [http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO\\_TRS\\_870.pdf](http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_870.pdf), a 10 de janeiro de 2010.

World Health Organization (1998). *Health Promotion Glossary*. Genebra. Consultado em [http://www.who.int/hpr/NPH/docs/hp\\_glossary\\_en.pdf](http://www.who.int/hpr/NPH/docs/hp_glossary_en.pdf), a 10 de janeiro de 2010.

- World Health Organization (1998). *Health Promoting Schools – a healthy setting for living, learning and working*. Genebra. Consultado em [http://www.who.int/school\\_youth\\_health/media/en/92.pdf](http://www.who.int/school_youth_health/media/en/92.pdf), a 10 de janeiro de 2010.
- World Health Organization (1999). *Health 21: Health for all in the 21<sup>st</sup> century*. Copenhaga: WHO Regional Office for Europe. Consultado em [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0010/98398/wa540ga199heeng.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0010/98398/wa540ga199heeng.pdf), a 18 de maio de 2009.
- World Health Organization (2000). *Local Action Creating Health Promoting Schools*. WHO Regional Office for Europe. Consultado em [http://www.who.int/school\\_youth\\_health/media/en/88.pdf](http://www.who.int/school_youth_health/media/en/88.pdf), a 18 de maio de 2010.
- World Health Organization (2003). *Skills for Health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health Promoting School*. The World Health Organization's Information Series on School Health, Document 9. Consultado em [http://www.who.int/school\\_youth\\_health/media/en/sch\\_skills4health\\_03.pdf](http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf) a 12 de janeiro de 2009.
- World Health Organization Europe - Regional Office for Europe's Health Evidence Network (HEN) (2005): *What are the main factors that influence the implementation of disease prevention and health promotion programmes in children and adolescents?* Copenhagen, WHO Regional Office for Europe: Consultado em <http://www.euro.who.int/document/e86766.pdf> a 12 de janeiro de 2009.
- World Health Organization Europe. (2006). *Opening Address*. Paper presented at the Fifth workshop on practice of evaluation of the Health Promoting School - concepts, indicators and evidence, Sigriswil, Switzerland. Consultado em <http://www.schoolsforhealth.eu/upload/pubs/FifthworkshoponpracticeofevaluationoftheHPS.pdf> a 12 de janeiro de 2009.

## | Y

- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* (3ªed.). Porto Alegre: Artmed, tradução do original de 1994, *Case study research: design and method*, Sage Publications.
- Young, I. (2005). Health promotion in schools – a historical perspective. *Promotion & Education*, XII (3-5), pp. 112-117.

| Z

Zabala A.; Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias. Once ideas clave*. (Colección Ideas Clave. Didáctica/Diseño y desarrollo curricular, 3). Barcelona: Graó.

Zabala, M. A. (1992). Do Currículo ao Projecto de Escola. In Canário, R.. *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 87-107. Projectos e Avaliação de Projectos.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

RIA – Repositório Institucional da Universidade de Aveiro

<http://ria.ua.pt>

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.

Para consultar o CD-ROM deve dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca da UA.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia  
Universidade de Aveiro